مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة الثانية - العدد الثالث
جمادى الثاني ١٤٤٦ هـ - ديسمبر ٢٠٢٤ م

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing

نحو اختبار للكفاية المعجمية في برامج العربية لغة ثانية

الصدق في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية

مراجعة كتاب: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها - المجلد المصاحب

مراجعة كتاب: قياس مهارات التحدث والكتابة في تعلم اللغة كلغة ثانية: القضايا والخيارات والاتجاهات

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة الثانية - العدد الثالث
جمادى الثاني ١٤٤٦هـ - ديسمبر ٢٠٢٤م

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing
www.ksaa.gov.sa
مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ.د عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ.د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ
رئيس التحرير

د. خالد بن عبدالله الصقير
مدير التحرير

أ. سارة بنت محمد السريّع
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ.د حسن بن محمد الشمراني
أ.د سعيد بن عبدالله الدوسري
د. عبدالله بن عبدالوهاب الفريدان
أ.د وليد بن أحمد العناتي

الهيئة الاستشارية

د. أحمد السقوفي (السعودية)
أ.د. خالد جمال المحمدي (العراق)
أ.د. خليل الحربي (السعودية)
أ.د. راشد المحرزي (عمان)
د. محمد صلاح الدين سالم (مصر)
د. محمد عبدالخالق (السودان)
أ.د. محمد كنتاوي (الجزائر)
أ.د هنادا طه (لبنان)

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني: jlt@ksaa.gov.sa

هاتف: 00966112587269 - 00966112581069

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة اختبارات اللغة هي مجلة علمية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية بدءا من عام (١٤٤٥هـ / ٢٠٢٣) وهي متخصصة في مجال التقييم اللغوي، وتشمل اختبارات اللغة، والتقييم اللغوي، والقياس، وما يتبعها من تفرعات.

قواعد النشر:

- أن يكون البحث مكتوباً بلغة عربية سليمة، وتقبل الأبحاث باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في أحد مجالات الاختبارات والمقاييس اللغوية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في جميع خطواته.
- أن يتبع قواعد التوثيق العلمي في المتن وفي المراجع (والطريقة المتعبة هي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA).
- ألا يقل البحث أو الدراسة عن ٢٠٠٠ كلمة، ولا يزيد عن ١٠ آلاف.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٥٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالبحوث المتعلقة بمجالات الاختبارات اللغوية لأبناء العربية ومتعلميها، بما في ذلك الدراسات المتعلقة بمعايير اختبارات الكفاية اللغوية، ومصطلحات الاختبارات ومفاهيمها، وصياغة اختبارات الكفاية، وأدوات قياس الكفاية اللغوية وآلياتها.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

بيانات المجلة:

مجلة اختبارات اللغة
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض – المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٩٤٩١
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal information:

Journal of Language Testing
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-9491
ISSN Electronic version: 1658-9505

محتويات العدد

نحو اختبار للكفاية المعجمية في برامج العربية لغة ثانية ٩

أ. د. وليد أحمد العناتي

الصدق في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية ٥٠

أ. سارة بنت محمد بن علي السريّع

مراجعة كتاب: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها- المجلد المصاحب ٩٤

الدكتور محمد عبد الخالق محمد فضل

مراجعة كتاب: قياس مهارات التحدث والكتابة في تعلم اللغة كلغة ثانية: القضايا والخيارات والاتجاهات ١٠٢

أ.د. سعيد بن عبد الله الدوسري

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

يسعد هيئة التحرير أن تهدي العدد الثالث من مجلة الاختبارات اللغوية إلى قرّائها الكرام والمهتمين بمجال الاختبارات. ولا يسعنا في هذا العدد إلا أن نقدم الشكر والثناء لكل من ساهم في نجاح المجلة، رغم ضيق مجال البحث وندرة المتخصصين فيه. ونخص بالشكر كل من شارك في إصدار هذا العدد من الباحثين، والمحكّمين، والمدققين اللغويين، والمنسقين، والمصممين، وكذلك المهتمين بميدان الاختبارات، ومن لهم اهتمام بالمجلة وإضافاتها العلمية المستمرة.

وقد تضمن هذا العدد دراستين واستعراضين، على النحو التالي:

١. دراسة "**نحو اختبار للكفاية المعجمية في برامج العربية لغة ثانية**" – أ.د. وليد أحمد العناتي

تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح نماذج اختبارية تقيس الكفاية المعجمية بوصفها عنصرًا تأسيسيًّا ومركزيًّا من الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية. وقد بدأ الباحث بمبحثين أساسيين: الأول يتناول مقدمات نظرية تأطيرية للكفاية المعجمية، والثاني يركز على عناصر الكفاية المعجمية في نماذج اختبارية متنوعة. وخلصت الدراسة إلى نموذج اختباري تمثيلي للكفاية المعجمية يمكن القياس والبناء عليه لتطوير اختبارات أوسع تشمل عناصر الكفاية الأخرى.

٢. دراسة "**الصدق في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية**" – أ. سارة محمد السريع

تناولت هذه الدراسة صحة المحتوى والصدق الظاهري في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية، ومدى شمولية فقرات الاختبار لمحتوى المقرر، ومواءمتها

لأهدافه. وخلصت الدراسة إلى وجود تباين بين المُشَاهَد والمتوقع، حيث جاءت مستويات المعرفة والتذكر أقل تكرارًا، بينما برزت مستويات الفهم والاستيعاب بشكل أكبر، وجاء مستوى التطبيق مناسبًا. وأكدت الدراسة أن الصدق الظاهري لهذه الاختبارات يمثل قياسًا فعّالًا لمهارة الكتابة.

٣. مراجعة كتاب: "**قياس مهارات التحدث والكتابة في تعلم اللغة كلغة ثانية: القضايا والخيارات والاتجاهات**" - أ.د. سعيد بن عبد الله الدوسري

يقدم هذا المقال مراجعة واستعراضًا لكتاب Scoring Second Language Spoken and Written Performance، الذي يُعد دليلًا شاملًا يعالج تحديات تقييم الأداء اللغوي المعقد بدقة وموثوقية. ويعتمد الكتاب -المكوّن من سبعة فصول- على خبرة المؤلفين البحثية الواسعة في مجال الاختبارات اللغوية؛ لتقديم عرض واضح ومنظم لهذا الموضوع. ويعالج الكتاب فجوة كبيرة في المنشورات الحالية، ويوفر موردًا قيمًا للباحثين، وطلاب الدراسات العليا، ومطوري الاختبارات، والمعلمين المشاركين في تقييم اللغة.

٤. عرض كتاب: "**الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها (المجلد المصاحب)**" - د. محمد عبد الخالق محمد فضل

يهدف هذا العرض إلى تقديم مراجعة واستعراض للمجلد المصاحب لكتاب الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، الذي يُعد مرجعًا رائدًا في مجاله. ومن المتوقع أن تستفيد منه مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، إلى جانب جمهور واسع من الباحثين، وطلاب الدراسات العليا في تخصصات مناهج تعليم اللغات الثانية والأجنبية وطرائق تدريسها. ويركز الكتاب بشكل خاص على عمليتي التقييم والقياس ومطوري الاختبارات. وقد استعرض المحرر أهمية هذا الإطار، ومراحل إعداد هذا المجلد، وأبرز محتوياته.

هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٣، ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٥٠٥ ردمد (رقمي): ٩٤٩١-١٦٥٨
اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 3; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

نحو اختبار للكفاية المعجمية في برامج العربية لغة ثانية

Towards a Lexical Competence Test in Arabic as a Second Language

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-003-001

أ. د. وليد أحمد العناتي
أستاذ اللسانيات التطبيقية
عميد كلية العلوم التربوية والآداب / الأنروا
عمان – الأردن

تاريخ الإرسال: ١٥ / ٠٩ / ٢٠٢٤ تاريخ القبول: ٢٤ / ٠٩ / ٢٠٢٤

الملخص:

تقصد هذه الدراسة إلى اقتراح نماذج اختبارية تقيس الكفاية المعجمية بوصفها عنصرًا تأسيسيًّا ومركزيًّا من الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية بمعناها الواسع؛ وعلى ذلك فإن الاختبار معنيٌّ بتمثيل منزلة المفردات والعلاقات الدلالية في اختبار يقيس حصيلة متعلم العربية لغة ثانية المعجمية بعلاقاتها المتنوعة.

وتقتضي طبيعة هذه الدراسة أن تكون في مبحثين أساسين:

يمثِّل المبحث الأول مقدمات نظرية تأطيرية تُنْزِلُ الكفاية المعجمية منزلتها الملائمة من الكفاية اللغوية التي يسعى المتعلم إلى تحصيلها، ويتحرّى هذا المبحث دقائق الكفاية المعجمية وعناصرها وكفاياتها الدلالية الكلية والفرعية وتعالقاتها التي تقتضيها طبيعة النظام اللغوي.

وأما المبحث الثاني لعناصر الكفاية المعجمية في نماذج اختبارية متنوعة تمكّن معلم اللغة العربية لغة ثانية والمشرفين على برامجها من الوقوف على تفاصيل الكفاية المعجمية ومؤشرات قياسها بدءًا بالمعنى المعجمي وانتهاءً بالمعنى التداولي.

وانتهت هذه الدراسة إلى نموذج اختباري تمثيلي للكفاية المعجمية يمكن القياس عليه والبناء في اختبارات أوسع وأوعبَ لعناصر الكفاية الأخرى (الصوتية والصرفية والنحوية.....).

الكلمات المفتاحية:

الكفايات، اختبار كفاية، العربية لغة ثانية، الكفاية المعجمية، الكفاية التدبيرية.

Abstract:

This study aims to propose testing models that measure lexical competence as a foundational and central element of linguistic competence and communicative competence in its broad sense. Consequently, the exam is concerned with representing the status of vocabulary and semantic relationships in a test that measures the lexical knowledge of Arabic language learners as a second language in its diverse relationships.

The nature of this study requires it to be divided into two main sections:

The first section presents theoretical introductory frameworks that establish the appropriate status of lexical competence within the linguistic competence that the learner aims to acquire. This section explores the nuances of lexical competence, its components, and its overall and partial semantic competencies, along with the interrelationships necessitated by the nature of the linguistic system.

The second section focuses on the elements of lexical competence through various testing models that enable Arabic language teachers and supervisors of its programs to grasp the details of lexical competence and indicators of its measurement, starting from lexical meaning and culminating in lexico- pragmatic meaning.

This study concludes with a representative testing model for lexical competence that can be used as a basis for developing broader and more comprehensive tests for other competencies (phonetic, morphological, syntactic, etc.).

Keywords:

Competence, competency-based exam, Arabic as 2nd Language, Lexical competence, Strategic Competence.

المبحث الأول: في الكفاية اللغوية وتمثيلاتها

الكفاية اللغوية:

أُسَلِّمُ بأن مصطلح " الكفاية اللغوية" أحد أهم المفاهيم التي قال بها تشومسكي، وليست أهميته نابعة منه ذاتيًّا فحسب؛ وإنما بحكم ما أحدثه من تأثيرات هائلة وتحولات مشهودة في الدرس اللساني الحديث على المستويين النظري والتطبيقي.

والكفاية اللغوية عند تشومسكي هي نظام لغوي ضمني يستدخله الناطق باللغة و"يعرفه" معرفة لا واعية حين ينتج اللغة ويستقبلها. وهذه الكفاية مكتسبة لا فطرية، وإنما الفطري هو الاقتدار على بناء هذه الكفاية، وهو القواعد الفطرية أو ما يسمى " القواعد الكلية" أو النحو الكوني. فكل إنسان يولد مزودًا بقدرة فطرية وآليات فطرية تمثل ملكاتٍ يقتدر بها على اكتساب اللغة؛ أيّ لغة في العالم..... وهذه القدرات الفطرية تحتاج مِقْدَحًا يشحذها... وهذا المِقْدَحُ هو المدونة اللغوية التي يتعرض لها الإنسان؛ وعلى هذا فإن الكفاية اللغوية إنما هي نتيجة عمل القدرات والملكات الفطرية في المواد اللغوية التي يتعرض لها الإنسان في محيطه، وتنتهي عملية التفاعل هذه بالكفاية اللغوية المعينة: بالعربية أو الإنجليزية أو الإيطالية.

ولما كانت نظرية تشومسكي نفسانية وعقلانية منذ المبتدأ فإنه كان طبيعيًا أن تسود هذه الرؤى على ما سواها؛ وإذا كانت هذه الرؤية اللسانية النفسية مصدر ترحيب كبير لدى اللسانيين في فترة سيادة السلوكية والبنيوية إلا أنها لم تكن كذلك بعد سنوات من تمكُّن التحويلية التوليدية في الدرس اللساني، وكأن الناس بدأوا يدركون أن ثمة نقصًا ما؛ فما هو؟

لعل أهم المآخذ التي سُجِّلت على أفكار تشومسكي الإغراق في العقلانيات والبنية المعرفية والتجريدات النفسية للعمليات اللغوية، وكان ذلك على حساب الجوانب الاجتماعية للغة استعمالًا ووظيفةً ونظامًا.

وقد وجد اللساني الاجتماعي الأنثروبولوجي الأمريكي " دل هايمز" أن مفهوم " الكفاية اللغوية " على وفق التصور التشومسكي اللغوي النفسي الخالص يعاني قصورًا ظاهرًا؛ فالمتكلم المستمع المثالي لا تقتصر معرفته باللغة " كفايته " على معرفة ما هو نحوي وصوتي وصرفي خالص؛ أي الجوانب اللغوية الشكلية البحتة، وإنما يستعين بقواعد وضوابط خارجية ليست من اللغة نفسها وإنما من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ويكتسب اللغة منه (العناتي،٢٠١٤).

لقد رأى " دل هايمز" أن التمكن من القواعد اللغوية الخالصة ليس ضمينًا للفرد أن يتداول باللغة استقبالًا وإنتاجًا وفقًا لأعراف السلوك اللغوي الاجتماعي لمجتمعه؛ وإنما يحتاج قواعد من الممارسة اللغوية الاجتماعية التي تمكِّنه من استعمال اللغة في السياق الاجتماعي المناسب: متى يتكلم؟ ومتى يسكت؟ وماذا يقول ولمن يقوله؟ وما الموقف المناسب لقول ما؟ وكل سؤال من هذه الأسئلة ينفتح على أسئلة فرعية تمثِّل متغيرات الموقف التواصلي المتحكمة في طبيعة اللغة المستعملة.

وانتهى " دل هايمز" إلى سَلْكِ هذه العناصر اللغوية الاجتماعية في مصطلح خاص هو " الكفاية التواصلية "؛ وحدَّه بأنه الاقتدار على استعمال اللغة استعمالًا موافقًا للسياق وأعراف المجتمع الناطق باللغة استقبالًا وإنتاجًا. على أنه حقيق بالتذكار هنا أن الكفاية اللغوية بمفهومها اللغوي والنفسي الخالص عند تشومسكي ظلَّت قائمةً ومعمولًا بها بوصفها عنصرًا من عناصر الكفاية التواصلية تُسانِدُ الكفايات الأخرى في تشييد التواصل وكفاياته.

وقد جرت على " الكفاية التواصلية" سنن البحث العلمي واللساني في العالم الغربي؛ فقد نوقش المصطلح وشُرِح وعُدِّل وطوِّر في دراسات وكتب متعددة، وظهرت نماذج متعددة للكفاية التواصلية وعناصرها. وتُجمع أكثر النماذج على عناصر وكفايات أربع هي (رتشاردز وشمت: Richards and Schmidt, (2002:90-91)) و (عرض ممتاز للكفاية التواصلية في بحث عقيل الزماي الشمري:٢٠١٦):

١. **الكفاية اللغوية (اللسانية)**: وتتضمن الكفايات الفرعية المعروفة تقليديًّا بعناصر اللغة أو المستويات اللغوية: الكفاية الصوتية، والكفاية المعجمية والدلالية، والكفاية الصرفية، والكفايات النحوية (التركيبية والوظائف النحوية)، والكفايات الإملائية.

٢. **الكفاية اللسانية الاجتماعية / اللسانية الثقافية**: وتتعلق بالعناصر السياقية غير اللغوية وكيفية التواصل وأداء الوظائف اللغوية (الاعتذار، الطلب، الموافقة) وفق أعراف المجتمع الناطق بها.

٣. **الكفاية الخطابية**: كفايات إنتاج خطاب لغوي شفوي أو مكتوب متماسك قاصد يراعي أعراف النص ووظائفه في السياقات الاجتماعية والتواصلية المناسبة.

٤. **الكفاية التدبيرية (الإستراتيجية)**: وهي الاقتدار على إصلاح عقبات التواصل وعثراته من ناحية واستثمار الكفايات والمعارف والمهارات اللغوية في استمرار التواصل على الوجه المقبول في ثقافة اللغة الهدف.

الكفاية المعجمية

انكشفت الكفاية اللغوية في السطور السابقة عن كفايات فرعية تمثِّل أنظمة اللغة الفرعية، ومنها الكفاية المعجمية المختصة بدلالة المفردات ومعانيها. **تشير الكفاية المعجمية في أبسط معانيها إلى تمثُّل عدد من مفردات اللغة والاقتدار على تفهمها استقبالًا وإنتاجًا في سياقات وظيفية دالَّة.** وإنما أثبتُّ السياق وتجاوزت المفردة الجامدة المستقرة في المعجم لأن المفردة في السياق أشمل معنى وأوسع استخدامًا، وأطلقت (عدد) ولم أقيدها لأن مستوى المتعلم وجهده الشخصي هو الذي يحدد هذا العدد.

ولا شك بأن تفكيك مصطلح الكفاية اللغوية وعناصرها إنما يبدأ من السؤال: **ما معنى معرفة المفردة؟ وكيف تكتسب المعرفة بالمفردات؟**

لعـل المعـنى يكـون أكـثر عناصـر اللغـة انفتاحًـا علـى العلـوم؛ فهـو يخـرج مـن الإطـار اللغـوي الخالـص إلى أطـر معرفيـة متعـددة؛ وقـد اعتـنى بـه علمـاء النفـس والفلاسـفة وعلمـاء الاجتمـاع والمناطقـة وعلمـاء التشـريح منـذ القديـم. ولعـل ذلـك يكشـف كشـفًا صريحًـا عـن مـدى تعقـد الموضـوع وتشـعباته. وإذا كان تَشَـكُّل المعـنى واكتسـابه يمثـل مسـألة معرفيـة واختباريـة صعبـة لـدى الناطقـين باللغـة فإنـه حـري بـه أن يكـون أعقـدَ وأصعـبَ للناطقـين بغـير اللغـة (تفاصيـل وافيـة عـن معالجـة مفـردات اللغـة في المعجـم الذهـني في: (Lengyel، Z. and: Navracsics, J (2007)

- علـى أن أهـم مـا يثـار في سـياق تعليـم اللغـة للناطقـين بغيرهـا سـؤال مهـم عريـض: **مـا معـنى "معرفـة" الكلمـة؟** وهـو سـؤال ينشـعب إلى أسـئلة فرعيـة منها: **متى نقول إن الطالـب فهـم معـنى الكلمـة؟ وهـل ثمـة فـرق بـين معرفـة الكلمـة واكتسـابها؟ ومـا هـي تحققـات هـذه المعرفـة وظيفيًّـا واسـتعماليًّا؟**

إن الإجابـة عـن هـذه الأسـئلة ليسـت يسـيرة؛ إذ إنهـا تقـع في صميـم اللسـانيات النفسـية ونظريـة المعرفـة واللسـانيات الاجتماعيـة وفلسـفة اللغـة وعلـوم الذاكـرة. ولعـل خـير وسـيلة لتجليـة هـذا الأمـر أن نسـوق جملـة آراء لعـدد مـن المشـتغلين بالميـدان.

يـرى **مايـكل ولاس** (Micheal Wallace, (1982) أن معرفـة كلمـة باللغـة الهـدف كمعرفـة الناطـق الأصلـي بهـا قـد تعـني الاقتـدار علـى:

١. تعرف المفردة في صورتها المنطوقة أو المكتوبة.
٢. الاستدعاء وقت الحاجة.
٣. ربطها بموضوع أو مفهوم مناسب.
٤. استعمالها في صورتها النحوية الملائمة.
٥. نطقها نطقًا دالًا مُفْهِمًا غير ملتبس.
٦. رسمها رسمًا كتابيًّا صحيحًا (التهجئة على وفق مقتضى رسم اللغة المتعلَّمة).
٧. استعمالها استعمالًا صحيحًا مع الكلمات التي تتضامّ معها (المتلازمات اللفظية).

٨. استعمالها استعمالًا سياقيًّا صحيحًا وفق مقتضيات المستوى اللغوي (سياق رسمي، سياق ودي....حسب طبيعة العلاقة بين المتخاطبين).

٩. إدراك ظلال المعنى وارتباطات المفردة بغيرها.

أما **نايشن** (I.S.P. Nation ,1990: 31) فقد تناول "معرفة الكلمة" من زاويتين: المعرفة الاستقبالية، والمعرفة الإنتاجية. وبيان ذلك فيما يلي:

الشكل	**المنطوق**	**استقبال**	كيف تبدو أصوات الكلمة؟
		إنتاج	كيف تنطق أصوات الكلمة؟
	المكتوب	**استقبال**	كيف تبدو صورة الكلمة مكتوبة؟
		إنتاج	كيف تُرْسَمُ الكلمة وتهجَّى؟
الموقع	**الأنماط النحوية**	**استقبال**	في أي أنماط نحوية (أشكال) تقع الكلمة؟
		إنتاج	في أي الأنماط النحوية يجب أن نستعمل الكلمة؟
	التضام (المتلازمات اللفظية)	**استقبال**	ما هي الكلمات أو أنواع الكلمات التي يمكن أن تسبق المفردة أو تتبعها؟
		إنتاج	ما هي المفردات أو أنواع المفردات التي يجب أن نستعملها مع هذه المفردة؟
الوظيفة	**الشيوع/التردد**	**استقبال**	ما مدى شيوع الكلمة؟
		إنتاج	ما الأحوال التي يجب استعمال الكلمة فيها؟
	الملاءمة	**استقبال**	أين نتوقع مصادفة هذه الكلمة؟
		إنتاج	أين يمكن استعمال هذه الكلمة؟

المعنى	المفهوم	استقبال	ماذا تعني الكلمة؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يجب استعمالها للتعبير عن المعنى؟
	الارتباطات	استقبال	ما الكلمات التي تجعلنا هذه المفردة نستدعيها / نفكر بها؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يمكن أن نستعملها بدلًا من هذه الكلمة؟

أما شْمِت (Schmitt, N : 2000:22-44) فإنه يعتمد على ما قدمه "نايشن" من المعرفة الاستقبالية والمعرفة الإنتاجية؛ فقد اتخذ فصلًا كاملًا لبيان معنى "**المعنى**" وتجلياته النفسية والاجتماعية المختلفة متناولًا النظريات اللسانية والنفسية للمعنى ولاسيما نظريات: الملامح الدلالية، والمفهوم، والنموذج، والمعنى المركزي والمعنى الهامشي...إلخ. وانتهى من ذلك إلى أن تنظيم المعنى في دماغ الناطقين باللغة الواحدة ينزع إلى التشابه، وأن هذا التنظيم يختلف بالنضج اللغوي لدى الناطق الأصلي، وبرقي الكفاية اللغوية في اللغة الثانية. ثم يتناول في فصل آخر وجوه المعنى نحويًا وصرفيًا مما ينبغي للمتعلم تحصيله ليقتدر على استعمال المفردة استعمالًا صحيحًا (Schmitt, N: 2000: 45-67).

ويرى **رونالد كارتر** (R. Carter: 2007:239) أن معرفة معنى الكلمة تتضمن:

- كيفية استعمال الكلمة إنتاجيًا، والقدرة على استدعائها للاستعمال الفعال.
- معرفة الاحتمالات المختلفة للكلمة في الخطاب المنطوق أو المكتوب أو كليهما.
- معرفة الأطر النحوية التي يمكن أن توضع فيها الكلمة، والبنى العميقة والاشتقاقات التي يمكن تحصيلها منها.
- معرفة علاقات هذه الكلمة بغيرها من مفردات اللغة المتعلَّمة، وكلمات اللغة الأم المتصلة بها.
- معرفة شيوع الكلمة ووظيفيَّتها، إضافة إلى وظائفها الخطابية والتداولية، وأسلوبية استعمالها.

- معرفة المعاني التي تتصل بها، وأنماطها التلازمية.
- معرفة الكلمة بوصفها جزءًا من عبارات محددة يستدعيها الاستعمال ما اقتضت الحاجة ذلك.

أما " **كيث فولس** " (١٣-١٦: ٢٠١٠) فتقوده معالجته للسؤال: **ما هي عناصر معرفة كلمة ما؟ أو ماذا يعني أن تعرف كلمة ما؟** إلى استعراض عناصر دلالية ونحوية وسياقية واجتماعية مختلفة ترتبط بالكلمة؛ فمعالجته تدل على أن معنى المفردة يتضمن معرفة: المرادف، والمعنى الضمني (ظلال المعنى)، وطريقة الكتابة، وطريقة النطق، وفصيلتها النحوية (إلى أي قسم من أقسام الكلام تنتمي)، والشيوع، وطريقة الاستخدام، وملازماتها اللفظية. **وخلاصة رأيه أن معرفة معنى الكلمة إنما هي عبارة عن مهمات متعددة وليست مهمة واحدة.**

وعرضت **سوزان جاس ولاري سلكنر** (٢٠٠٩: ٥٨٩-٦٠٦) لمنزلة المعجم في تعلم اللغة الثانية واكتسابها، وقدَّما عرضًا لأهم جوانب اكتساب الكفاية المعجمية في اللغة الثانية؛ فقد نقلا عن بول نايشن (P.Nation) رؤيته لمعنى " فهم معنى الكلمة " كما قدَّمنا سابقًا، ثم قدَّما جِماعًا لمعنى المعرفة المعجمية تحت عنوان عريض هو " **المهارات المعجمية** "؛ إذ شَخَّصاها في: الإنتاج، والإدراك، وصياغة الكلمات، وتركيب الكلمات، والتضام، والأسلوب.

ويظهر أنه ليس يسيرًا على المتعلم الأجنبي أن يتمكن من هذه المعارف كلها، ويظهر أن معرفته " مفردات اللغة الثانية " ستظل منقوصة مهما تَمَكَّنَ من هذه اللغة! ويزيد الأمر صعوبة أن بعض هذه "المعرفة النظرية" بالمعنى لا يمكن استيعابها تعلمًا أو تعليمًا؛ وبيان ذلك أن المعلم غالبًا ما ينزع في المرتبة الأولى إلى التركيز على المعنى المعجمي، ولا ينصرف إلى المعاني الأخرى إلا في سياقات عَرَضِيَة، وهذه السياقات العرضية لا يمكن أنْ تستوعب جميع المعرفة النظرية المطلوبة؛ فهل يمكن للمعلم مثلًا أن يستوعب جميع السياقات التي ترد فيها مفردة ما؟ وهل يمكنه أن يحصر جميع الكلمات التي

تتضـام وتتـلازم معهـا؟ يبـدو ذلـك أمـرًا متعـذرًا جـدًّا، ومِـنْ ثـمَّ فـإن أمـر العنايـة بـه أمـر نسـبي، ولعـل هـذا يفسـر تفسـيرًا دالًّا مـا يقـع فيـه طلبـة غـير ناطقـين بلغـة مـا مـن أخطـاء في اسـتعمال المفـردات رغـم أنهـم يُعَـدّون في مسـتوى متقـدم مـن تعلـم هـذه اللغـة. ويظهـر أن كفايـة المتعلـم الأجنـبي المعجميـة سـتظل قاصـرة نسـبيًّا، ولاسـيما في البعـد الخطـابي والتـداولي للمفـردات في سـياقات نصيَّـة طويلـة ومعقَّـدة (العنـاتي: ٢٠٠٩).

إنَّ تعـذر تحصيـل كفايـة معجميـة متقدمـة في اللغـة الأجنبيـة يقودنـا هنـا إلى تفريـق مهـم بـين تعلـم المفـردات واكتسـابها؛ وعنـدي أن تعلـم المفـردة مرحلـة أدنى مرتبـة مـن اكتسـابها، فتعلمهـا يعـني أن هـذا المتعلـم قـد تلقّـى هـذه المفـردة بمعناهـا ودلالتهـا وعلاقتهـا بغيرهـا مـن المفـردات، ولكـن هـذه المعرفـة تظـل منقوصـة حـين يعجـز عـن توظيفهـا في سـياق مناسـب أو ضمهـا إلى كلمـة أخـرى تتـلازم معهـا. وأمـا الاكتسـاب فيعـني أن المتعلـم تجـاوز مرحلـة المعرفـة النظريـة الاسـتقبالية لمعلومـات عـن المفـردة إلى اسـتعمالها وتوظيفهـا توظيفًـا نحويًّـا وسـياقيًّا وأسـلوبيًّا قريبًـا مـن اسـتعمال ابـن اللغـة، ولعـل هـذه المعرفـة الاكتسـابية اللاواعيـة لا تتحصـل إلا بالممارسـة الاجتماعيـة واللغويـة المباشـرة والتَّعـرُّض المكثَّـف؛ أي تعلـم اللغـة مـن أهلهـا وفي بلدهـم (العنـاتي:٢٠٠٩).

الكفاية المعجمية وتعالقاتها

قـد قدمـتُ بالحديـث عـن معـنى **" معرفـة المعـنى"** بوصفـه عاملًا مؤسسًـا في توصيـف الكفايـة المعجميـة، وأظهـر الحديـث أن معرفـة المعـنى إنمـا هـي معرفـة لغويـة مركَّبـة تتجـاوز المعـنى المعجمـي إلى معـانٍ أخـرى تكتسـبها الكلمـة (الجـذر تحديـدًا) مـن التحـولات الصرفيـة والنحويـة والسـياقية والثقافيـة الـتي يدخـل فيهـا اسـتجابة لمقتضيـات المعـنى المـراد .وهكـذا فإنـه لا يمكـن لنـا الحديـث عـن الكفايـة المعجميـة بوصفهـا كيانًـا مجـردًا منقطـع الصلـة عـن غـيره مـن الكفايـات والعناصـر اللغويـة؛ ذلـك أن اللغـة بنيـة كليَّـة متكاملـة تتفاعـل عناصرهـا تفاعـلًا يسـهم في تعزيـز العلاقـات المتشـابكة بـين عناصـر اللغـة ومـا يتصـل بكفاياتهـا اللغويـة مـن ناحيـة وكفاياتهـا الأدائيـة: المهـارات.

وتأسيسًا على ذلك يمكننا تناول الكفاية المعجمية بوصفها كفايات متنوعة محكومة سياقيًّا؛ على النحو التالي:

١. **الكفاية المعجمية المركزية الخالصة:** ويقصد بها المعاني المعجمية المجرَّدة من السياقات المؤثِّرة في المعنى؛ وبذلك فإننا نتحدث عن المعنى المحفوظ في المعجم بوصفه أصل المعنى الذي يستكنُّ في الجذر، وهو المعنى الحقيقي ليس إلا؛ وأمثلة ذلك أن العين هي عضو الإبصار، وأن اللسان عضو الكلام، والكُفْر هو تغطية الشيء، والطُّغيان هو تجاوز الحد.

٢. **الكفاية المعجمية الصرفية؛** وهي مطلب رئيسي من مطالب الكفاية المعجمية والتمكُّن منها؛ إذ تنطوي على تفهُّم لإحدى أهم الكفايات المعرفية باللغة العربية **" أن العربية لغة اشتقاقية"**. وتتحقق الكفاية المعجمية الصرفية بحركة الجذر وانتقاله إلى بنية جديدة للتعبير عن معنى جديد لا يتحقق بالجذر أو الأصل المجرَّد. وهكذا فإن من مقتضيات الكفاية المعجمية الصرفية أن يتمثَّل المتعلم معنى الجذر (الأصل) والمعنى الإضافي الذي يكتسبه من البنية الصرفية التي وقع فيها؛ وذلك:

- أن معنى **اسم الفاعل** الدالّ على من أنجز الفعل يتحقق من الثلاثي على وزن (**فاعل**).
- أن معنى **اسم المفعول** الدال على من وقع عليه الفعل يتحقق من الثلاثي على وزن (**مَفعول**).

وعلى ذلك ينبغي لمتعلم العربية لغة ثانية أن يتخذ البنية الصرفية (الوزن) سبيلًا إلى التمكن من الكفاية المعجمية الصرفية؛ فيعرف أنّ: كاتب، جالس، لاعب، نائم، عاجل..... دالة على من قام بالفعل. وأن (مكتوب، مرسوم، مطبوخ، مكسور، مفتوح، مجروح...إلخ) دالَّة على من وقع عليه الفعل.

٣. **الكفاية المعجمية التركيبية**

وتقع هذه الكفاية في المستوى النحوي؛ ذلك أن دلالة المفردات متباينة فإذا اجتمعت في تركيب نحوي معيَّن حملت معنى آخر يفرضه التركيب أو السياق. ولعل التركيب الإضافي

أظهر الأمثلة على ذلك؛ فالغالب أننا نُعلم الطلبة التركيب الإضافي في المستويات الأولى لتمكينهم من مدِّ قدرتهم على التركيب من كلمة إلى اثنتين...إلخ. نعلِّم الطلبة كلمة (باب) منفردة، ونعلمهم: السيارة، البيت، الحديقة، غرفة النوم، المطبخ، الحافلة ...إلخ. منفردة. ثم نركِّب منها

باب السيارة	باب البيت	باب الحديقة	باب غرفة النوم	باب المطبخ
باب الحافلة	باب الطائرة	باب المسجد	باب المزرعة	باب الصَّف

ويدرك المتعلم هاهنا أن التركيب تجاوز المعنى العام للباب إلى تخصيص الباب؛ فباب السيارة مختلف عن باب البيت....إلخ.

وقريب من ذلك التركيب الوصفي؛ فإننا نُعَلِّم الطالب الكلمة منفردة دون أي محددات، فإذا سلكناها في تركيب وصفي انتقلت من معنى عام إلى معنى مخصص محدَّد؛ فنحن نقدم للطالب كلمة (طعام) منفردة لتدل على معنى عام مجرد غير محدَّد، ولكننا نحدّده وننقله من العام إلى الخاص حين نسلكه في تركيب وصفيّ ما؛ تأمل دخول كلمة (طعام) في تراكيب وصفية متنوعة:

طَعامٌ ساخِنٌ	طعامٌ بارِدٌ	طعامٌ صحيٌّ	طعامٌ جاهزٌ	طعامٌ كوريٌّ
الطّعامُ السّاخِنُ	الطّعامُ الباردُ	الطّعامُ الصّحيُّ	الطّعامُ الجاهزُ	الطّعامُ الكوريُّ

إنَّ هذه الكفايات التركيبية تفضي إلى كفايات معجمية دلالية يفهما المتعلم نتيجة فهمه لدلالة العلاقة التركيبية، وهي الكفايات التأسيسية التي ينبغي تمكين المتعلم المبتدئ منها ليقتدر على رصف الجملة شيئًا فشيئًا.

٤. **الكفاية معجمية تلازمية (متلازمات)**؛ ومفاد هذه الكفاية اقتدار المتعلم على بناء معنى كُلِّي للكلمة وما يتصل بها أو يلازمها من مفردات ولاسيما إن كانت متلازمة مسكوكة ثابتة كعبارات الترحيب (أهلا وسهلا، السلام عليكم، وعليكم السلام)؛ فإنها من مقتضيات المعنى التلازمي والتداولي أيضًا.

ولعل الأفعال التي تتعدى بحروف الجر أبرز أمثلة ذلك، وهو موضوع لا ينبغي أن يغفل عنه منذ المستويات الأولى؛ فعلى الكتاب أو المعلِّم أن يقدم نماذج متنوعة لاقتران الأفعال بحروف الجر واختلاف الدلالة المتحصلة من تلازمهما؛ كما في:

- يصبر المسلمون عن الطعام والشراب في رمضان.
- صبر سيدنا محمد على أذى المشركين.
- صبر الرجل كثيرًا في السجن.

وهكذا في سائر المتلازمات.

٥. الكفاية المعجمية الخطابية

وتختص هذه الكفاية بالوظائف النصيَّة والخطابية التي تؤديها المفردات، وما يترتب على علاقات المفردة بغيرها في السياق النصي. ولستُ هنا في معرِض تفصيل هذا الأمر؛ فقد بيَّنته وفصَّلْتُ القول فيه في غير موضع (العناتي: ٢٠١٨) ولكنَّه لا ضير من التمثيل العاجل.

إن كثيرًا من المفردات تحمل في معانيها وظائف متعددة تلزم هذه المفردات في النصوص على تنوعها؛ فالأعداد الترتيبية (أولًا، ثانيًا...عاشرًا) تؤدي وظيفة واضحة لا لبس فيها وهي ترتيب عناصر أو معلومات بناء على الأهمية أو رأي الكاتب أو الأسبقية الزمنية ...إلخ؛ فأينما وردت دلَّت على الترتيب. ويقتضينا هذا السياق الترتيبي استخدام مفردات أخرى اختياريًّا معولين على السياق في فض أي التباس قد يحدث؛ إذ يمكننا أن نستخدم حرف العطف (ثُمَّ) في سياق التعداد؛ فيكون القصد: رابعًا أو خامسًا. لنعود إلى التعداد بالأعداد لاحقًا. ويمكننا أن ننهي التعداد بكلمة (أخيرًا) دلالة على منتهى العدد الذي نتحدث عنه؛ فنقول: أولاً، ثانيًا، ثالثًا، أخيرًا.

ثم يقع أن يختص وقوع الكلمة في موقع محدد من الخطاب بوظيفة محدَّدة لا تفارقها ولا يمكن تبديل موقعها؛ فقولك "**شكرًا**" محكوم بنهاية الكلام، ولا يقع في أوله إلا مؤسَّسًا على موقف سابق. ومن ذلك أن ورود كلمة (**الخير**) في سياق واحد مع كلمة

(**الشـر**) يكسـبهما دلالـة خطابيـة نصيَّـة هـي التضـاد أو الطِّبـاق بمـا يمهِّـدُ للحديـث عـن ثنائيـة ضديَّـة أو نـص مُقـارن.

وعلـى ذلـك فـإن اقتـدار متعلـم اللغـة الثانيـة علـى توظيـف الكفايـة المعجميـة وإنزالهـا منزلتهـا الوظيفيـة في الخطـاب هـو أهـمُّ علامـات التمكُّـن مـن الكفايـة المعجميـة الـتي تتجـاوز المعـنى المعجـمي إلى الوظيفـة النصيَّـة الخطابيـة.

٦. **الكفايـة المعجميـة الثقافيـة (اللسـانية الاجتماعيـة الثقافيـة)**؛ ومقتضاهـا أن كثـيرًا مـن مفـردات اللغـة العربيـة تحمـل بعـدًا ثقافيًّـا يتجـاوز البعـد اللغـوي الخالـص بـل إن البعـد اللغـوي الخالـص يصبـح ظـلًّا شـاحبًا للدلالـة الثقافيـة واللسـانية الاجتماعيـة. ولعـل أبـرز الأمثلـة علـى ذلـك مـا هـو معـروف بالألفـاظ الإسـلامية، وهـي الألفـاظ الـتي اكتسـبت دلالـة جديـدة متصلـة بالديـن الإسـلامي، وشـاعت هـذه الـدلالات فغطـت علـى المعـنى اللغـوي الخالـص. ومـن أمثلـة ذلـك: الصـلاة والصـوم والـزكاة والحـج والجهـاد، والكافـر والمؤمـن والمنافـق والمشـرك، والسـجود والركـوع والتسـليم، وصـلاة الجمعـة، وعيـد الفطـر وعيـد الأضحى...إلـخ.

ولا تقتصـر مفـردات هـذه الكفايـة علـى الديـن الإسـلامي فحسـب بـل تتجاوزهـا إلى مـا يختـص بالثقافـة العربيـة وامتدادهـا الزمـني: العـرب، العروبـة، اللغـة العربيـة، الأندلـس، العصـر العبـاسي، الخليفـة، الأمير...إلـخ.

ولعـلَّ تحصيـل هـذه الكفايـة يكـون يسـيرًا؛ ذلـك أنهـا تتسـرب إلى المتعلـم مـع السـلوك اليـومي لأهـل العربيـة والمسـلمين، وتظهـر عفويًّـا في النصـوص الـتي يتعرضـون لهـا مـع تجربـة التعلـم اليـومي.

٧. **الكفايـة المعجميـة التداوليـة**؛ ويحـدث ذلـك عندمـا تتزيَّـا الكلمـة أو التركيـب بمعـنى إضافي يشـير إلى وظيفـة تداوليـة تعارفهـا أهـل ذلـك المجتمـع؛ ويعـوَّل في تحصيـل هـذا المعـنى علـى الأعـراف اللغويـة ومعينـات لغويـة أخـرى كالتنغيـم، ومعينـات غـير لغويـة كالمقـام وطبيعـة علاقـات المتخاطبـين. ولعـل أبـرز مـا يقـع مـن ذلـك أفعـال

الـكلام الـتي تحمـل في طياتهـا معنيـين: المعـنى اللغـوي المعجـمي الخالـص، والمعـنى التـداولي الضمـني الـذي يشـير إلى الرفـض أو الموافقـة أو الاعـتراض أو الانتقـاد ... إلخ. وسأتخذ هذه الأمثلة من الخطاب التراسلي الرسمي:

قـد تتلقـى خطابًـا رسـميًّا مـن رئيـس الجامعـة مـرورًا بعميـد الكليـة، وقـد مهـر العميـد الخطـاب بإحـدى العبـارات التاليـة: (لإجراءاتكـم، لإجـراء الـلازم، للمتابعـة، للعمـل بـه ...إلـخ). ولا يخفـى علـى أحـد أن هـذه التراكيـب لا تتوقـف عنـد الدلالـة المعجميـة وإنمـا تتجاوزهـا إلى الطلـب المهـذب بالمتابعـة وإنجـاز المهمـة علـى الوجـه المعتـاد في الجامعـة، ولـن يفهـم رئيـس القسـم رسـالة العميـد بأنهـا أمـر اختيـاري أو يحملهـا علـى معناهـا اللغـوي المجـرد؛ إنمـا يتجـاوز ذلـك إلى التنفيـذ.

ويكـثر التداوليـون الإشـارة إلى أفعـال الـكلام الـتي تحمـل عمـلا أدائيًّـا مقصـودًا: رُفِعـت الجلسـة، موافـق، قبلـتُ، مَـعَ أو ضـد (في حالـة التصويـت)، بعـتُ، اشـتريتُ...إلخ. ومـن ذلـك أيضًـا اسـتخدام عبـارات متنوعـة للتعبيـر عـن الاعتـذار المهـذب غـير المباشـر إجابـة عـن سـؤال يتضمـن دعـوة مـا؛ تأمـل معـي الأمثلـة التاليـة:

محمد: سنذهب اليوم إلى المباراة. تذهب معنا؟

خالد: أنا مشغول / عندي اختبار غدا / لا أستطيع ذلك.

لعلـك لاحظـت أن محمـدًا اعتـذر عـن عـدم المشـاركة بجملـة خبريـة ليـس فيهـا أي دلالـة علـى الاعتـذار، ولكـن ربطهـا بالسـؤال (الدعـوة) يجعلهـا مبنيـة عليـه ومتماسـكة وإيـاه؛ كأنـه يقول: لـن أتمكـن مـن الذهـاب معكـم غـدا لأن عنـدي اختبـارًا...إلـخ.

ونسـتدرك بالقـول: إن مسـتوى هـذه الكفايـات رهـين بمسـتوى المتعلـم؛ ذلـك أن الكفايـة ترتقـي وترتقـي مطالبهـا مـا ارتقـى المتعلـم وتقدَّمـت كفايتـه؛ وبيـان ذلـك أنـه لا يمكنـك جعـل المعرفـة التقريريـة للكفايـات الصرفيـة مطلبًـا للمتعلـم في المسـتوى المبتدئ؛ فليـس مطلوبًـا منـه أن يعـرف اسـم الفاعـل واسـم المفعـول معرفـة تقريريـة مباشـرة وإنمـا يُلَمَّـحُ إلى ذلـك بلفـت الانتبـاه إلى موسـيقى الكلمـة اعتمـادًا علـى قـدرة المتعلـم علـى القيـاس والمطابقـة الصوتيـة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكفاية المعجمية ومنزلتها في الكفاية التدبيرية (الإستراتيجية)

الكفاية التدبيرية مصطلح (strategic competence) يشير إلى الأدوات والمهارات والعناصر اللغوية التي يمتلكها متعلم اللغة الثانية ويطوِّعها ليقتدر على التغلب على مشكلات التواصل التي قد تعترضه في سياقات تواصلية واقعية باللغة الهدف؛ وعلى هذا فإن الكفاية التدبيرية قد تكون:

١. **معرفة لغوية واعية**؛ كأن يعرف المتعلِّم أن التركيب الوصفي في العربية يقوم على النحو التالي: مَوصوف ثم صفة: اللغة العربية)؛ فتراه يستدعي هذه المعرفة التقريرية الواعية كلما تعذَّر عليه بناء التركيب الوصفي؛ فكأنما هذه المعرفة الواعية مُدَقِّقٌ لغوي يفيء إليه المتعلِّم كلما احتاجه، ولاسيما إذا ربطه بمثال سهل شائع (**اللغة العربية**).

٢. **إستراتيجيات تواصلية** تُساعِدُ المتعلم على البقاء في أجواء التواصل ومتابعته.

وتجمع هذه الإستراتيجيات التواصلية بين **وسائل لغوية خالصة ووسائل غيرلغوية**؛ فمن الوسائل اللغوية: تنغيم الكلام، وتوظيف المرادفات، وتوظيف المتضادات، واستخدام الترجمة، والشرح والتوضيح، والاستيضاح، والتأكد من الفهم...إلخ. أما الوسائل التواصلية غيراللغوية فمنها: لغة الجسد، والرسم التوضيحي، والتمثيل...إلخ.

٣. **إستراتيجيات التحاشي (التجنُّب) التي** تمكِّنه من المضي في التواصل دون أخطاء والتَّعميَةِ على المعلِّم أو المصحِّح عند الاختبار ولاسيما في مهارة الكتابة والإنشاء؛ فلا شك أن متعلم اللغة الثانية يدرك تمامًا نقاط ضعفه والموضوعات التي ليس متمكِّنًا فيها من ناحية الرسم أو التركيب النحوي أو التمييز بين الأصوات المتقاربة نطقًا، وهذه أمثلة:

- يدرك "جون" أنه يعاني مشكلات كبيرة في رسم الهمزة في اللغة العربية؛ ولذلك فإنه يستعين بمخزونه الكبير من المترادفات العربية ليتجنب أخطاء رسم الهمزة؛ فتراه يكتب (سُخرية بدلًا من استهزاء)و(بداية بدلًا من بدء).

- تُدْرك ماريّا أن لديها مشكلات في التمييزبين الألف الممدودة والألف المقصورة، وأن هذه المشكلات تسبب حرجًا مقيمًا لها مع تقدم مستواها، وتفقدها قدرًا من علامتها في الإنشاء؛ لذلك تلجأ إلى حصيلتها من المرادفات، فتكتب (يعيش بدلًا من يحيا)و(ارتفع بدلًا من علا) ...إلخ.

ويعاني بيترمعاناة كبيرة في التمييزبين ضمائر الإحالة (لجمع المذكر وجمع المؤنث) فيعتمد على استخدام ضمير الإحالة إلى المفرد؛ فيكتب:

عاد الطالب إلى بلده بعد العطلة الصيفية.

بدلًا من: عاد الطلاب إلى بلدهم/ بلدانهم بعد العطلة الصيفية.

عادت الطالبات إلى بلدهن / بلدانهن بعد العطلة الصيفية.

وهكذا يستطيع المتعلم تجنُّب الأخطاء أو المهارات التي يفتقد إليها.

٤. إستراتيجية الاستثمار الأمثل (التقصُّد)

وقد سميتها **" التقصُّدوالاستثمار الأمثل"** لأنهانقيض إستراتيجية التحاشي؛ إذ يوظِّف المتعلم المفردات والتراكيب والأساليب اللغوية التي مهرها وتمكَّن منها على نحو ظاهر ولاسيما في مهارة الكتابة قاصدًا إلى إظهار تمكُّنه وتميزه ولاسيما إن كان المصحح لا يعرفه؛ فإذا أتيحت للمتعلم فرصة اختيار أحد الموضوعات للكتابة فيه فإنه يختار الموضوع الذي يمتلك فيه معلومات كثيرة متنوعة، ويتوفَّر على حصيلة معجمية كبيرة في الحقول الدلالية المتعلقة به؛ بل لعلَّه يضمِّن موضوعه اقتباسات إضافية كآيات من القرآن، أو أحاديث نبوية، أو بعض الأمثلة والأشعار السائرة؛ حقًّا إنها تدبير حكيم مُحْكَم.

والظاهر أن الكفاية التدبيرية شطر مهم منإستراتيجيات التواصل في جميع لغات العالم، بل إنها ، في ما يظهر لي،تدبيرمن تدابيرالعقل الاجتماعي البشري؛ فالعقل الاجتماعي، وهو مشترك بشري، يميل إلى تزويد الإنسان بتدابيرلغوية واجتماعية تمكنه من تعديل التواصل والبحث عن أفضل الطرق والوسائل اللغوية لجعل المخاطَبين يتفهمون ما يتلقون من الأداءات اللغوية المتنوعة في أثناء الحدث التواصلي؛ ومن ذلك،

مثـلًا، أن **إسـتراتيجية إعـادة الفكـرة الواحـدة بألفـاظ متنوعـة ومختلفـة لإيصـال الرسـالة تدبـير شـائع في جميـع عمليـات التواصـل:** بـين المعلـم والطالـب، والطبيـب والمريـض، والشـرطي والمواطـن، والمحـامي والمتهم...مـع أنهـم جميعًـا يتحدثـون اللغـة نفسـها؛ فكيـف إن كان الحـال مـع متعلـم لغـة ثانيـة!

ثُمَّ إن كفاية متعلم اللغة الثانية التدبيرية تجمع بين:

١. مـا هـو متأصِّـل فيـه مـن تدابـير العقـل الاجتماعـي بوصفـه إنسـانًا يمتلـك تدابـير وخططًـا بديلـة لاسـتكمال التواصـل في لغتـه الأم،

٢. ومـا هـو مكتَسَـبٌ ومتعلَّـمٌ مـن سـياقات تعلـم اللغـة الثانيـة: الخطـاب والتفاعـل الصفـي، والتفاعـل الاجتماعـي الواقعـي مـع أبنـاء اللغـة الهـدف، والتعـرُّض للغـة الهـدف اعتمـادًا علـى المدخـلات المسـموعة والمقـروءة والمشـاهدة.

ولا شـك في أن لغـة المعلِّـم وأسـلوبه التعليـمي وطـرق تفاعلـه مـع المتعلمـين تمثِّـل جـزءًا مهمًّـا مـن عمليـات بنـاء الكفايـة التدبيريـة وصقلهـا لـدى متعلـم اللغـة الثانيـة؛ فالمعلِّـم عندمـا يشـرح المفـردة بمرادفهـا أو برسـمها أو تقديمهـا بلغـة المتعلـم إنمـا يلفـت انتباهـه إلى كيفيـة بنـاء خياراتـه وبدائلـه وأسـاليبه في تدبُّـر التواصـل والمـضي فيـه. وعندمـا يسـتخدم عبـاراتٍ توضيحيـةً مثـل **"سـأعيد الجملـة بطريقـة أخـرى"** يُرشـد المتعلِّـم إلى تدبيرسـديد لكيفيـة إظهـار أن لديـه خطـة بديلـة وطريقـة أخـرى للتعـاون والتواصـل، وهكذا...إلـخ.

ويُظْهـر النظـر المتعمِّـق أن الكفايـة المعجميـة ركـنٌ أسـاسي وحجـز زاويـة في الكفايـة التدبيريـة؛ وإنمـا كان ذلـك بفضيلـة جوهريـة الكفايـة المعجميـة في الكفايـة التواصليـة مـن حيـث هـي حوامـل المعـاني ومقاصدهـا وغاياتهـا؛ ومهمّـا قلَّبْـتَ تجليـات الكفايـة التدبيريـة وجدتهـا ماثلـة في الكفايـة المعجميـة وعناصرهـا المتنوعـة علـى مـا قدمنـا في معـنى **" معرفـة الكلمـات"** والتمكُّـن منهـا؛

فـإذا نظـرت إلى البعـد الـدلالي الخالـص وجـدت أن مسـتوى الكفايـة التدبيريـة يتقـدَّم كلمـا تمكّـن المتعلـم مـن كفايـات الـترادف؛ فالمتعلـم الـذي يمتلـك في المسـتوى المبتـدئ عشـرين زوجًـا مـن المترادفـات أفضـل مـن المتعلـم الـذي يمتلـك عشـرة أزواج منها،وكلمـا بنى

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلـم شـبكة مترادفـات للكلمـة الواحـدة زادت كفايتـه التدبيريـة وتعاظمـت قدرتـه علـى تجنـب عـثرات التواصـل وعقباتـه؛ هكـذا:

عـرض موقـف تواصلـي واقعـي بـين مجموعـة مـن الطلبـة وأحـد النُـدُل في مطعـم؛ فخالـدٌ لا يتوفـر علـى مرادفـات للمفـردات الـتي يحتاجهـا في المطعـم، أمـا عبـد الله فيتوفَّـر علـى عـدد محـدود مـن المترادفـات، وأمـا وليـدٌ فـإن إسـتراتيجيته المفضلـة في تعلـم المفـردات هـي تعلـم المرادفـات، ولا يكتفـي ببنـاء زوج مـن المترادفـات وإنمـا يحـرص علـى جعلهـا لعبـة يوميـة ممتعـة يختـبر نفسـه والآخريـن فيهـا، فيبـني مجموعـات مرادفـات ثلاثيـة ورباعيـة حسـب مـا يتعـرض لـه مـن مفـردات؛ فهـو يعـرف:

حار، ساخن، كثير البهارات	ثَمَن، سعْر، قيمة	وجبة سريعة، وجبة جاهزة
قائمة الطعام، لائحة الطعام	أنواع، أصناف	طبق، صحن

ولا شـك عنـدي في أنّ وليـدًا أقـدر مـن خالـد وعبـد الله علـى المضي في المحادثـات الشـفوية وأقـدر علـى امتـلاك خيـارات معجميـة متنوعـة عنـد الكتابـة والإنشـاء، وهـو أقـدر علـى بنـاء تراكيـب وجمـل متنوعـة وأسـاليب لغويـة متنوعـة بنـاءً علـى المقتضيـات التركيبيـة لـكل مفـردة مـن مفـردات المترادفـات عنـد إنشـاء نـص.

ثـمَّ إنَّ حصيلـة المتعلـم المعجميـة الواسـعة أداةٌ أساسـيةٌ في دعـم الكفايـة التدبيريـة وتمتينهـا؛ ذلـك أن عـدد المفـردات الـتي يمتلكهـا المتعلـم وتنوعهـا يجعلـه قـادرًا علـى التغلـب علـى مشـكلات انقطـاع التواصـل؛ فـإذا غابـت عنـه مفـردة معينـة أسـعفه حجـم المفـردات الـذي يختزنـه في الشـرح والتوضيـح والـدوران حـول المعـنى، كمـا في المثـال التـالي:

دار حـوار بـين هـرون متعلـم اللغـة العربيـة وأحـد أصدقائـه العـرب حـول معلومـات شـخصية وعائليـة، وقـد تلقـى هـرون السـؤال التـالي: **مـاذا يعمـل أبـوك؟** ويظهـر أنـه قـد نسـي كلمـة (سـائق) فـأراد توضيـح المعـنى للسـائل بالشـرح والتوضيـح:

- أبي يركـب سيارة،
- لا لا. يقود سيارة،
- لا. يأخذ أجرة من الناس! فهمتَ؟

س: أبوك تاجِر سيارات؟

- لا لا.

س: فهمت؛ أبوك سائق؟

- نعم. نعم.

وهكذا استعان هرون بالمفردات التي يمتلكها للدوران حول المعنى وتوضيحها باللغة العربية، كما ساعدته حصيلته المعجمية على محاولة إيصال المعنى بالعربية دون التعجُّل واللجوء إلى ترجمة المعنى بالإنجليزية مثلًا.

تطويق الكفايات: المفهوم والتطبيق

معلوم أن مفهوم الكفايات مفهوم كُلِّيّ ينطوي على كفايات فرعية مُتَدرِّجة متتابعة ينبني بعضها على بعض ويأخذ اللاحق منها بتلابيب السابق وينطلق منه، وبهذا المفهوم يُنْظَر إلى قياس الكفاية الكلية وتحققها العام بتدرج تحقق مستوياتها الفرعية حتى مبلغ الكفاية الكلية؛ وعلى ذلك فإنه يسهل علينا قياس مدى إتقان الكفاية عندما تُسْتَنْفَدُ جميع كفاياتها الفرعية والجزئية الموزَّعة وفق المستويات التعليمية، وتُطَوَّق.

وتطويق الكفايات مفهوم اجترحتُه لأشير به إلى **تقصُّد النظر الدقيق في الكفاية الكلية وتجزئتها إلى أصغر ما يمكن لنتمكن من حصرها من جميع جوانبها ونواحيها؛ فهي استنفاد الكفاية من جميع جوانبها**، وتُنْجَز عملية التطويق هذه على نحو دقيق في معايير الكفايات ثم في المادة التعليمية المصممة وفقًا لهذه المعايير؛ ولنتخذ مثالًا **تطويق كفاية الربط بين الصورة واللفظ؛ المعنى الدال عليه**؛ فحتى تُطَوَّق هذه الكفاية لابد من النظر الدقيق المتمَعِّن في الكفايات الكلية ثم وضع تدريبات متنوعة تحققها في المادة التعليمية؛ ولضمان ذلك، مثلًا، ينبغي أن يُعَرَّض المتعلم لأنماط تدريبية متنوعة تجعله يتمكَّن من الكفاية ويُطَوِّقها استقبالًا وإنتاجًا؛ فعليه أن:

- يربط الصورة بالكتابة الدالة عليها ويربط الكلمة المكتوبة بالصورة الدالة عليها.
- يكتب الكلمة الدالة على الصورة من محفوظه.

- يميز الكلمة الدالة على الصورة من مجموعة صور متنوعة.
- يختار حرفًا لاستكمال كتابة الكلمة الدالة على الصورة لتمييزها من كلمات قريبة منها (الثنائيات الصغرى) كما في: (قلب، كلب)، (بيت، بيض)، (زيد، زيت).
- يختار الكلمة الدالة على الصورة الملائمة لسياق الجملة.
- يبني تركيبًا من كلمتين مرتبتين بناء على صورتين: (باب، سيارة: باب السيارة)، (حافلة، مَدْرَسة)، (زيت، زيتون)، (عصير، ليمون).
- يبني تركيبًا من كلمتين غير مرتبتين بناء على صورتين: (سيارة، باب: باب السيارة)، (مدرسة، حافلة)، (زيتون، زيت)، (برتقال ،عصير).
- يستبدل الكلمة بالصورة في سياق جملة أو نص قصير.

ولعلَّك تلاحظ أن عملية التطويق هذه استنفدت قدر الوسع والطاقة الكفايات الجزئية المحتملة والمطلوبة لإتقان الكفاية الكلية المقصودة.

ولا يغيبنَّ عن بال اللسانيين التطبيقيين والمشتغلين بتعليم العربية لغة ثانية أهمية "تطويق الكفايات في عملية تعليم اللغة الثانية"؛ ذلك أنها تقدِّم خدمات عظيمة لهم من نواح متعددة:

- فمعدُّ المادة التعليمية يجد نفسه أمام مدى متنوع وواسع من الكفايات الفرعية التي تُلْهِمهُ كيفية بناء المادة؛ فهو يجد في عناصر التطويق هذه (الكفايات الفرعية) تنوعًا كبيرًا في طرق تصميم المادة التعليمية وتصميم تعليمها وتدريسها؛ فكل مطلب من مطالب التطويق يمثل نموذجًا لتقديم المادة وما يترتب عليه من تمرينات تدعمه وتعززه.
- ومعلِّم اللغة الثانية يجد في هذا التطويق والتجزيء أساليب تدريس وطرق تعليم متنوعة يتوجَّهُ إليها بهدي من تصميم التعليم وتنفيذه في الدرس وتدريباته.
- ومتعلِّم اللغة الثانية يجِدُ في تنوع تصميم المادة وطرق تقديمها وتنوع تدريبها على اختلاف المستويات ما يوافق أسلوبه التعلمي وإستراتيجياته التعلُّمية؛ فمع الاتفاق على الكفاية العامة المتمثلة في الربط بين الصورة ودلالتها إلا أن

المتعلمين يتبنون طرقًا مختلفة في إنجاز ذلك؛ فيتخير الواحد منهم التمرينات التي تلبي حاجته وأسلوبه التعلمي؛ فقد يفضل بعضهم بناء معجم مصوَّر يجعله رفيقه طوال تعلمه، وقد يلجأ غيره إلى لصق الكلمات على ما يمثلها في بيته (كلمة ثلاثة على الثلاجة).....

- أما الجهات المشرفة على تعليم اللغة الثانية هنا فإنها ستتابع مدى استنفاد التمرينات للكفاية الكلية للربط بين الصورة ومعناها؛ بوصفه إجراءً تقييميًّا وتقويميًّا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المبحث الثاني: الكفاية المعجمية وتمثيلاتها الاختبارية

يعتني هذا المبحث بتمثيل الكفاية المعجمية تمثيلًا ثنائيًا يجمع بين الكفاية المعجمية الكلية من ناحية والكفايات الجزئية (المعايير)؛ فكل كفاية معجميَّة كلية تنطوي على كفايات جزئية فرعية متنوعة، وينتهي التمثيل أخيرًا إلى استنفاد جميع عناصر الكفاية المعجمية بوصفها أحد عناصر الكفاية اللغوية والتواصلية. ويمكن القول إن الكفايات الفرعية إنما هي معايير التمكُّن من الكفاية الكليَّة؛ ويظهر الجدول التالي مؤشرات الكفاية المعجمية ومعاييرها للمستوى المبتدئ في العربية لغة ثانية:

الكفاية المعجمية الكُلِّيَّة	الكفاية المعجمية الجُزْئِيَّة
استخدام الصورة	- ربط الصورة بالكتابة الدالة عليها. - كتابة الكلمة الدالة على الصورة. - تمييز الكلمة الدالة على الصورة من مجموعة صور متنوعة. - اختيار الكلمة الدالة على الصورة لتلائم سياق الجملة. - توظيف الصورة في تفهُّم الحالات النفسية والانفعالية: الحزن والسعادة والمرح والفرح والغضب والانزعاج والحيرة...إلخ اعتمادًا على الصور التعبيرية (الوجوه).
رسم الكلمات على وفق رسم العربية	- رسم الكلمات رسمًا صحيحًا وفق قواعد اللغة العربية. - التمييز بين كتابة الكلمات المتقاربة نطقًا (أمل، عمل)، (قلب، كلب)، (إمام، أمام)، (مَدْرَسَةً، مدرستان)[1]. - رسم مجموعة من الكلمات التي يختلف نطقها عن كتابتها (أسماء الإشارة، والأفعال المختومة بالألف الفارقة مثلًا).

(١) تتقاطع هذه الكفاية مع الكفايات الصوتية ولاسيما التمييز بين الأصوات المتقاربة والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

الكفاية المعجمية الكُلِّيَّة	الكفاية المعجمية الجُزْئِيَّة
الترادف	- يفهم معنى الترادف. - يتبين علاقة الترادف من بين علاقات دلالية أخرى. - يتعرَّف مرادف الكلمة من مجموعة كلمات. - يُقدِّم من ذاكرته مرادف الكلمة المطلوبة. - يميز بين المرادف الفصيح والمرادف من إحدى العاميات العربية. - يختار المرادف الملائم للسياق من مجموعة مرادفات(١). - يوظِّف المرادفات في فقرة قصيرة.
التضاد	- يفهم معنى التضاد. - يميز علاقة التضاد من بين علاقات دلالية أخرى. - يتعرَّف ضِدّ الكلمة من مجموعة كلمات. - يُقدِّم من ذاكرته ضِدَّ الكلمة المطلوبة. - يختار المضادّ الملائم للسياق من مجموعة متضادات. - يوظِّف المتضادات في فقرة قصيرة(٢).
تَبيُّن ألفاظ دخيلة في العربية(٣)	- يفهم معنى الدَّخيل في العربية. - يميز المفردات الدخيلة الشائعة في العربية (كمبيوتر، إنترنت). - يستخدم الكلمات الدخيلة الشائعة في سياقات وظيفية جديدة.
معرفة المشترك اللفظي	- يفهم معنى المشترك اللفظي. - يميز علاقة الاشتراك اللفظي من بين علاقات دلالية أخرى. - يتعرَّف معنى الكلمة حسب السياق. - يميز الفصيلة النحوية / الصرفية للمشترك الصرفي (أحمد: اسم وفعل) وفق السياق. - يستخدم المشترك اللفظي في سياقات متنوعة ومتباينة.

(١) تتقاطع هذه الكفاية مع الكفايات المعجمية الخطابية.

(٢) تتقاطع هذه الكفاية مع الكفايات المعجمية الخطابية.

(٣) يمكن دمج هذه الكفاية مع كفايات الترادف نظرًا لأن الكلمة الأعجمية التي دخلت العربية بلفظها صارت مرادفة للعربية الأصلية أو المترجمة.

الكفاية المعجمية الكُلِّيَّة	الكفاية المعجمية الجُزْئِيَّة
استخـــدام الكلمة الجديـــدة وتوظيفهـا	- يميز الكلمات الجديدة من الكلمات القديمة. - يتفهَّم معاني المفردات الجديدة في السياقات الوظيفية التواصلية المتنوعة (قراءة وكتابة واستماعًا). - يوظِّف المفردات الجديدة في سياقات إنتاجية متنوعة (كتابة وتحدُّثًا). - ينشئ شبكة علاقات دلالية للكلمات الجديدة مع غيرها من الكلمات.
معرفـــة الحقـــل الـــدلالي (والمفردات المختلفة)	- يتبين معنى الحقل الدلالي. - يُحَدِّد الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه مفردات محدَّدة. - يُصَنف مفردات متنوعة في حقول دلالية مختلفة. - يتبيَّن المفردات التي تنتمي إلى حقل دلالي مختلف. - يبني حقولا دلالية متنوعة من النصوص القصيرة التي يتعرض لها (الخضار والفواكه والقرطاسية والعائلة... من نصوص المستوى الأول). - يوظِّف الحقول الدلالية المتنوعة في تفهُّم النصوص المستقبَلة. - يوظِّف الحقول الدلالية المتنوعة في إنتاج نصوص شفوية أو مكتوبة متنوعة.
تعـــرف مستويـــات العربيـــة (العامية والفصحى مثلًا)	- يفهم الفرق بين العربية الفصحى وعاميّاتها من ناحية الوظيفة والاستعمال. - يتفهم بعض الفروق بين النطق العاميّ والفصيح. - يميز معاني مفردات فصيحة بالعامية. - يُحَدِّد مفردات عاميَّة في سياق وظيفي فصيح (منطوقة ومكتوبة).
التلازم اللفظي والتركيبي	- يبني تراكيب بسيطة من المتلازمات اللفظية ولاسيما الأفعال المتعدية بحرف الجر (ذهب إلى، سأل عن، كتبَ بـِ). - يتفهَّم عبارات وتراكيب متلازمة تلازمَ ثبوت مثل التحيات والعبارات النمطية: كيف الحال؟ الحمد لله، السلام عليكم، وعليكم السلام، صباح الخير، شروق الشمس، جدول دراسي.....

الكفاية المعجمية الكُلِّيَّة	الكفاية المعجمية الجُزْئِيَّة
المكافئ الترجميّ[٢]	- يبني حصيلة معجمية ثنائية اللغة مناسبة للمستوى. - يربط الكلمة العربية بمكافئها الترجمي من لغته الأم . - يربط الكلمة العربية بمكافئها الترجمي من لغة التخصص الثانية[١] . - يترجم تراكيب وجملًا قصيرة من اللغة العربية إلى اللغة الأخرى والعكس.
التعريف المبسط	- يميز بين المعنى اللغوي والاصطلاحي لمصطلحات عامَّة شائعة (الجامعة، اللغة، الطَّبيب). - يعرِّف مصطلحات عامَّة بلغة بسيطة. - يربط المصطلح بعدد من مفردات الحقل الدلالي والشبكة الدلالية من الكلمات المتعالقة.
التمثيل (التضمن والاحتواء):	- يتفهَّم علاقة التضمُّن والاحتواء. - يتعلَّم مجموعة من المصطلحات وأمثلتها (الخضار، الفواكه، الألوان، الأخلاق، التحيات). - يُمَثِّل لمجموعة من المصطلحات الجديدة من مفردات يعرفها. - يُصَنِّف مجموعة من الأمثلة حسب المصطلح / المفهوم الذي تنتمي إليه.
الأصل المشترك (الجذر)	- يتفهَّم رابطة الأصل (الجذر) بين مفردات شائعة. - يستنتج ضوابط رابطة الجذر العامة (عدد الأحرف وترتيبها). - يتبين دور رابطة الجذر في معاني المفردات (٣-٤ مفردات). - يوظِّف الجذر في استنتاج معاني مفردات جديدة من جذور قديمة. - يوظِّف الجذر في إستراتيجية التخمين من السياق في نصوص قصيرة.

(١) المقصود بذلكاللغة الثانية في تخصص الترجمة؛ فإذا كان الطلاب من جنسيات مختلفة ويدرسون الترجمة من العربية إلى الفرنسية فإن المقصود بذلك هي اللغة الفرنسية.

(٢) تقتصر هذه الكفاية على الصفوف التي تقتصر على طلبة ينتمون إلى لغة أم واحدة أو ممن يدرسون الترجمة بين العربية ولغة أخرى.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكفاية المعجمية الكُلِّيَّة	الكفاية المعجمية الجُزْئِيَّة
كفايات خطابيـة (الأعـداد الترتيبيـة، الربـط: لأن، لذلـك، كـي، مفردات ترتيـب الخطـاب.....)	- يميزبين الكلمات المعجمية والكلمات الوظيفية. - يعرف أدوات الربط على مستوى الجملة والفقرة القصيرة: الضمائر، حروف الجر، حروف العطف. - يعرف حروف الجر. - يوظِّف ضمائر الإحالة على مستوى الجملة والنص القصير.(١) - يوظِّف حروف الجر في تراكيب(٢) وجمل ونصوص بسيطة وقصيرة. - يتفهَّم معنى أدوات ربط ووظيفتها الخطابية: - الربط السببي: لأن وتصرفاتها مع الضمائر، لذلك، كي، حتى، لام التعليل. - يوظِّف أدوات ربط في جمل ونصوص قصيرة (شفوية ومكتوبة، استقبالًا وإنتاجًا). - يتفهَّم أدوات الاستفهام معنى ووظيفة. - يوظِّف أدوات الاستفهام في جمل بسيطة منفصلة. - يوظِّف أسلوب الاستفهام في حوارات قصيرة ونصوص مكتوبة مبنية على (سؤال- جواب)(٣). - يتفهَّم الأعداد الترتيبية البسيطة في اللغة العربية ووظيفتها الخطابية والتداولية(١-١٠). - يوظِّف الأعداد الترتيبية في نصوص قصيرة منطوقة ومكتوبة. - يتفهَّم دلالة الكلمات الترتيبية (أولاً، أخيرًا) ودورها في ترتيب عناصر الخطاب. - يوظِّف (أولاً، أخيرًا) في جمل ونصوص قصيرة منطوقة ومكتوبة. - يتفهَّم دلالة الكلمات الترتيبية (قبل، بعد) ودورها في ترتيب عناصر الخطاب. - يوظِّف (قبل، بعد) في جمل ونصوص قصيرة منطوقة ومكتوبة.

(١) تتقاطع هذه الكفايات الفرعية مع الكفايات النحوية (الضمائر).

(٢) تتقاطع هذه الكفاية في مستوى التراكيب مع كفاية التلازم اللفظي.

(٣) هـذه الكفايـة جمـاع كفايـات متنوعـة؛ فهـي تدريـب يقتـضي إتقـان كفايـة الضمائـر الانعكاسـية في أسلوب الاستفهام، وكفايات التركيب النحوي لأسلوب الاستفهام، والكفايات الدلالية لمعاني أدوات الاستفهام.

الكفاية المعجمية الكُلِّيَّة	الكفاية المعجمية الجُزْئِيَّة
كفايات معجمية تداولية	- يميز بين المعاني الحقيقية والمجازية لألفاظ سائرة - يميز ألفاظ المجاملة والتحيات الاعتيادية. - يميز الطلب المباشر وغير المباشر في مواقف تواصلية قصيرة وبسيطة. - يميز الموافقة المباشرة وغير المباشرة في مواقف تواصلية قصيرة وبسيطة. - يميز الرفض المباشر والرفض غير المباشر (المتأدِّب) في مواقف تواصلية قصيرة وبسيطة. - يميز الاعتذار المباشر (آسف، معذرة) والاعتذار غير المباشر (لم أنتبه، أخطأت، نسيت أن).

وأما أداة قياس التمكُّن فإنما هي، هُنا، بنود الاختبار المقترح؛ وعلى ذلك فإنه يمكن تشخيص الكفاية المعجمية وعناصرها الفرعية (مؤشرات قياسها / معاييرها) وقياسها على الشكل التالي[1]:

الكفاية المعجمية الكُلِّيَّة	الكفاية المعجمية الجُزْئِيَّة (المعيار)	أداة القياس / السؤال
الترادف	يتبين علاقة الترادف من بين علاقات دلالية أخرى.	**علاقة الترادف بين الكلمتين في:** أ. طويل، قصير ب. جسم، أذن ج. والِد، أب
	يتعرَّف مرادف الكلمة من مجموعة كلمات.	**مُرادِف كلمة (سَعيد):** أ. حَزين ب. فَرح ج. غاضِب
	يميز بين المرادف الفصيح والمرادف من إحدى العاميات العربية.	**مَعنى كلمة (شو) بالفصحى:** أ. أين ب. مَتى ج. ما **معنى كلمة (خَرجَ مِنَ البَيْتِ) بالعامِيَّة:** أ. دَخَل ب. نامَج ج. طِلِع

(١) إنما هو تمثيل جزئيٌّ لأنه لم يستنفد جميع عناصر الكفاية ومعاييرها.

فـإذا مَضيْنـا علـى هـذا التمثيـل انتهينـا إلى اختبـار يُشَـخِّص عناصـر الكفايـة المعجميـة كلِّها تمثيـلًا وقياسًـا، ثـم يمكـن لنـا بعـد ذلـك أن نرصـد رصـدًا دقيقًـا معالـم كفايـة المتعلميـن المعجميـة واحـدًا فواحـدًا فتكـون لنـا أدلـةٌ علـى هـذا النحـو:

- الطالـب س يُظْهر تفوقًا واضحًا في جميع الكفايات.
- الطالـب ص يُظهـر تمكُّنًـا واضحًـا ولكنـه يعـاني ضعفًـا جزئيًّـا في كفايـة (المـرادف العـامِّي).
- الطالبة م تُظهر ضعفًا كبيرًا في الكفاية المعجمية التداولية.

وهكـذا يكـون لـدى المؤسسـة التعليميـة سـجلٌّ تفصيليّ بمؤشـرات تمكُّـن كل متعلـم مـن كل كفايـة جزئيـة وكليّـة؛ فـإذا تهيـأت لدينـا معايـير لـكل كفايـة منفـردة (الكفايـات الصوتيـة، والنحويـة...) لـكل مسـتوى مـن المسـتويات توفـرت لنـا أدلـة دقيقـة ومؤشـرات دالـة دلالـة صادقـة علـى مـدى تمكـن المتعلميـن مـن الكفايـات اللغويـة الكليـة والجزئيـة في المسـتويات كلهـا.

نموذج اختباري للكفاية المعجمية

أُقَـدِّم هنـا نموذجًـا تمثيليًّـا مجـتزءًا لاختبـار الكفايـة المعجميـة للمسـتوى المبتـدئ مـن متعلـمي العربيـة لغـة ثانيـة؛ فهـو يقـدِّم أسـئلة تقيـس كفايـة جزئيـة مختـارة؛ علـى أنـني احـترس بالقـول:

- إن هـذا الاختبـار أقـرب إلى الاختبـار التحصيلـي الـذي يقيـس كفايـة المتعلـم المعجميـة في مسـتوى محـدد بعينـه؛ فهـو جـزء مـن نظـام اختبـاري يهتـم بقيـاس الكفايـات مجـزأة قبـل اختبارهـا بصـورة كليَّـة؛ ولكنـه يصلـح عندمـا يوسَّـع أن يكـون القسـم الـذي يقيـس الكفايـة المعجميـة في اختبـار كفايـة عـام في اللغـة العربيـة.
- إن غايـة التمثيـل والاجـتزاء هنـا مراعـاة سـياق المقـام والمقـال؛ فـلا الحيـز المكاني ولا الزمـاني يسـمحان باسـتنفاد العناصـر والكفايـات الفرعيـة كلهـا.
- إن مفهـوم تطويـق الكفايـات لازم وأسـاسي في بنـاء الاختبـار وتنفيـذه للوصـول إلى أدلـة صادقـة علـى مسـتوى المتعلميـن في الكفايـة المعجميـة كُلًّا وفروعًـا.

- إن أسئلة الاختبار المقدمة هنا قد تحتاج مراجعة وإعادة صياغة لتكون جميعها على شكل اختيار من متعدد.
- إن أسئلة الاختبار متنوعة وتقيس تدرُّج الكفاية ونموها لدى المتعلم؛ وإن بدت غير ذلك؛ فإذا اتخذنا "كفايات استخدام الكلمة وتوظيفها" مثالًا؛ وجدنا أنه يمكننا التدرج في صعوبة هذه الكفاية على النحو الآتي:

١. **أَسْتَخْدِمُ الكلمات التالية في جمل مفيدة:**

عصير	أُسْبوع	يوميًّا	الكِتاب	جامعة

٢. **أَسْتَخْدِمُ الكلمات الآتية في جمل مفيدة منسجمة:**

- العَرَبِيَّة ، اللُّغَة.
- صامِتَة، قراءة.
- أَدْرُس، المُسْتوى.

٣. **أستخدم الكلمات التالية في جمل مفيدة:**

- الدراسة، الواحِدة، السّاعة.
- الدّواء، المَريض، ثلاث مراتٍ.
- المُتَقَدِّم، المُسْتوى، التَّحَدُّث

فلعلك تلاحظ أن الأسئلة الثلاثة السابقة تقيس كفاية واحدة هي (**اكتساب المفردات وتوظيفها في سياقات جديدة**)، ولعلك تلاحظ أنها متدرجة في صعوبتها:

فالأول يقوم على توظيف كلمة واحدة؛ فليس ثمة قيود تحدِّد قدرة المتعلم، وهو يتمتع بحرية واسعة وخيارات كثيرة متنوعة للوفاء بمطلب هذه الكفاية البسيطة.

والثاني يقوم على توظيف كلمتين في الجملة نفسها؛ فعليه أن يكون متنبهًا للعلاقة التي تربط الكلمتين، وأنه لابد من اختيار كلمات أخرى من حصيلته المعجمية تمكِّنه من الجمع بين الكلمتين وكلمات أخرى في سياق مفهوم.

والثالث يقوم على توظيف ثلاث كلمات في الجملة نفسها؛ وهنا تزداد المهمة تعقيدًا لأن على المتعلم أن يركز في طبيعة العلاقة الدلالية والتركيبية التي تربط هذه المفردات الثلاث من ناحية، ثم إنَّ عليه البحث عن مفردات أخرى تربط بينها أكانت مفردات معجمية أم مفردات وظيفية.

وهكذا تلاحظ أن تعقيد المهمة يتناسب طرديًّا مع تقدُّم مستوى المتعلم ضمن المستوى المبتدئ بما يعكس صعوبة المهمة الواحدة في المستوى نفسه بين بدايته ووسطه ونهايته. فإذا امتدّت الكفاية بنا إلى المستويات الأخرى وجدنا مطالب أعقد حين يُطلب من المتعلم أن يقتدر على استخدام مفردات مختلفة ومتنوعة الدلالات والوظائف وإعادة ربطها معًا لتكون فقرة ثم نصًّا يطول ويمتدُّ ويتعقَّد بتعقُّد المستوى ومطالبه.

وإليك الآن نماذج لأسئلة الاختبار المقترح وفق الكفايات المجرَّدة سابقًا:

- **كفايات استخدام الصورة**

١. أصِلُ بَيْنَ الكلمة والصورة المناسبة:

سَيّارة إسعاف	مَسْجِد	مُثَلَّث	سَمَك
مُهَنْدِس	طَبيبة أسنان		

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. أُكْمِلُ الفَراغَ بالكلمة المعبِّرة عن الصُّورة المُجاوِرَة

.....الغُرْفَةِ مَفتوحٌ.	
جَلَسَتْ عائِشَةُ على الـــ.....	
وَصَلت سارَةُ البَيْت السَّاعَةَ.....ظُهْرًا.	
سَلَطَةُ ..... طَعامٌ صحيٌّ.	

٣. أُكْمِلُ الفراغ بالفِعْل المُناسِبِ للصورة

٤. أَبني تركيبًا بإكمال الفراغ بالكلمة الدالَّة على الصورة

عصيرُبُرْتقال	عَصيرُ.....	عَصيرُ.....	عَصيرُ.....

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **كفاية المطابقة بين المنطوق والمكتوب (الرسم الصحيح والتمييز بين الحروف المتقاربة)**

٥. أَخْتارُ الحَرْفَ المُناسِبَ لإكمال الكَلِمَة حَسْبَ مَعْنى الجملة:

- سَأَكْتُبُ مَقالَةً ....ن القُدْسِ.
- يَلْعَبُ أُسامَةُ ....رَةَ القَدَم.
- لا أَشْرَبُ الشَّايَ مَعَ الـــ...ـليب.
- هل أنت ...الِبٌ في المستوى الأول؟

أَ	عَ
كـُ	قُـــ
ـحَ	ـعَـــ
ط	ت

٦. أَخْتارُ الكَلمة الـــمُناسِبَةَ لِلْفراغِ:

- لا أَتَناوَلُ ..... في وَجْبَةِ العَشاء.
- اسمُ مُدَرِّسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ .....
- لَوْ سَمَحْتَ: أُريدُ..... لَيْمون.
- والِدي طَبيبٌ .....

البَيْتَ	البَيْضَ
زَيْدٌ	زَيْتٌ
عَسيرَ	عَصيرَ
قَلْب	كَلْب

- **كفايات الترادف**

٧. **أُكْمِلُ الفَراغَ بالمرادف المناسب:**

مُرادف كَلمة (وَرْدَة) هو

أ. شَجَرَة ب. وَرَقة ج. زَهْرَة

مَعْنى كلمة (وَظيفة) هو:

أ. بِناية ب. مِهْنَة ج. وَجْبَة

٨. **أختار مرادف الكلمة التي تحتها خط في الجمل التالية:**

صليتُ العَصر في المسجد.

أ. الجامِعة ب. الجامع ج. الكنيسة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

زُرنا القدس في السَّنة الفائِتَة.

أ. القادمة ب. هذه السنة ج. الماضية

٩. أختار الكلمة المناسبة للفراغ من المترادفات :

.....وليدُ الهَنْدَسَة في الجامعة.

أ. يَتَعَلَّمُ ب. يَدْرُسُ ج. يَحْفَظُ

١٠. **أختار المرادف الدَّخيل المناسب:**

مَعنى كلمة (باص) هو

أ. سَيّارة ب. حافِلة ج. سَفينَة

معنى كلمة (كمبيوتر) هو

أ. هاتِف مُتَحِرِّك ب. تِلفاز ج. حاسوب

- **كفايات التضاد**

١١. **أُكْملُ الفَراغَ بالضِدّ المناسب**

عكس كلمة (طويل)

أ. بَعيد ب. قَصير ج. قَريب

عكس كلمة (سَعيد)

أ. حَزين ب. غاضِب ج. فَرح

١٢. **أختار عكس الكلمة التي تحتها خط في الجمل التالية:**

نام محمدٌ مبكِّرًا

أ. استيْقَظَ ب. عاد ج. عَمل

فاز عَبْدُ اللَّه بالمركز الأول

أ. أَخَذ ب. خَسر ج. ابتعد عن

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية

١٣. **أُكْمِلُ الفَراغَ بِضِدِّ (عَكْس) الكلمة التي تحتها خط:**

- فاز الفريق في مباراة و..... في أخرى.
- فَتَحَ وليدٌ حاسوبَهَ ثُمَّ.....هُ.
- الْـمُحاضرةُ الأولى في اللُّغَـةِ العَرَبِيَّـةِ أَمّـا الْـمُحاضرةُ..... فكانَـتْ في التَّرْبِيَـةِ البيئِيَّـة.

- **كفايات استخدام الكلمة وتوظيفها**

١٤. **أَسْتَخْدِمُ الكلمات التالية في جمل مفيدة:**

عُطْلَة	أُسْبوع	الحافِلَة	الفَصْل	الغَداء

١٥. **أَسْتَخْدِمُ الكلمات الآتية في جمل مفيدة منسجمة:**

- العَرَبِيَّة ، اللُّغَة.
- صامِتَة، قراءة.
- أَدْرُس، المُسْتوى.

١٦. **أَسْتَخْدِمُ الكلمات التالية في جمل مفيدة:**

- الدراسة، الواحِدة، السّاعة.
- الطَّبيب، الدّواء، المَريض
- الرّابع، المُسْتوى، التَّحَدُّث

١٧. **أَخْتَارُ الكلمة المناسبة لمعنى الجملة:**

نَلْتَقي في البَيْت..... ساعَةٍ إنْ شاءَ اللَّهُ.

أ. قَبْل ب. فَوْقَ ج. بَعْدَ

يَعْمَلُ..... في المُسْتَشفى.

أ. المَريضُ ب. المُمَرِّضُ ج. الطَّيار

١٨. **أَخْتَارُ الكلمة المناسبة لمعنى الجملة:**

- .....إلى مُحَمَّدٍ رِسالةً نَصِّيَّة.
- .....عن جَميعِ الأَسْئِلَةِ.
- .....المُديرُ إلى الاجْتماعِ مُتأخِّرًا.
- دَفَعَ.....أُجْرَةَ الشَّقَّةِ.

أَرْسَلْتُ	اسْتَقْبَلْتُ
سَأَلْتُ	أَجَبْتُ
تَغَيَّبَ	حَضَرَ
المالِكُ	المُسْتأْجِرُ

- كفاية المشترك اللفظي

١٩. **أُفَرِّق بين معاني الكلمات التي تحتها خط**

- أَراكَ **سَعيدًا** يا عَبْدَ الكَريمِ! .....

سَعيد طالِبٌ ماليزِيٌّ. .....

- كَمْ **ثانِيَةً** في الدَّقيقةِ؟ .....

سَأَدْرُسُ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ لُغَةً **ثانِيَةً**. .....

- **كفايات التلازم اللفظي**

٢٠. أصل بخط بين الكلمة في (أ) وما يناسبها في (ب)

أ	ب
سَيّارة	الشَّمس
شُروق	دراسيٌّ
فَصلٌ	الإسعاف

- **كفايات الحقل الدلالي**

٢١. أَخْتارُ الكَلِمَةَ المُخْتَلِفةَ فيما يأتي

أ. خَبَر ب. إعْلان ج. جَريدة د. مَقالَة
أ. سيارة ب. سفينة ج. قطار د. صاروخ
أ. تفاح ب. خيار ج. برتقال د. موز

٢٢. أصنف الكلمة حسب الحقل الدلالي (المجال)

الكلمة التي ليست (خُضار) هي:

أ. جوّافة ب. خيار ج. فاصولياء د. فول

الكلمة التي ليست (هواية) هي:

أ. القراءة ب. الرَّسم ج. الأكل د. الطَّبخ

- **كفايات التعريف المبسط**

٢٣. أختار التعريف المناسب للمصطلحات

الجامعة هي:

أ. مكان يُصَلِّي فيه المسلمون ب. مكان يَدْرُس فيه الأطفال ج. مَكان يتعلَّم فيه الشباب العلوم المختلفة.

٢٤. أَصِلُ بخط بين المُصْطَلَح وتعريفه

الْمُصْطَلَح	التَّعْرِيف
الْخِبْرَة	المَسؤول عن الأمور الماليَّة.
السِّيرة المِهْنِيَّة	سَنَوات عَمَلِ الشَّخْص في مجالٍ ما
الْمُحاسِب	مَعلوماتٌ عن الشَّخص مثل: التَّخَصُّص، والمُؤَهِّل الأكاديميّ.....إلخ.

- **كفايات التمثيل (التضمن والاحتواء)**

٢٥. أختار الأمثلة المناسبة لكل مصطلح:

وسائل النَّقل مثل:

أ. القراءة والكتابة والتحدُّث ب. السيّارة والقطار والطائرة ج. الإفطار والغداء والعشاء.

٢٦. أَصِلُ بِخَطّ بين المُصْطَلَحِ وأَمْثِلَتِه:

مَصادِرُ الطَّاقة	بحث، دراسة، تقرير.
الأَمْراض	المَدْرَسَة، المَعْهد، الجامِعة.
المَعارِف	السَّرَطان، الضَّغْط، شَلَل الأَطْفال.
التَّعْليم	النِّفْط، الشَّمْس، المِياه.

- **كفايات الأصل المشترك (الجذر)**

١. الكلمة التي من أصل مختلف هي:

حاسوب مُحاسَبَة يَسْحَبُ حِساب

زَرَع مَزْرَعَة مُزارِع زِيارَة

٢. أُحَدِّد الكلمة التي ليست من الأصل (الجذر) نفسه

..... ليست من الأصل (ع ل م):

أ. عُلوم ب. تَعليم ج. عَمَل

- **كفايات معجمية خطابية**

٢٧. أختار أداة الربط الملائمة للسياق فيما يلي:

- وَصَلتُ متأخِّرًا ..... الطَّريق مزدحم.

أ. عندما ب. كي ج. لأنَّ

- حَضَرتُ إلى الأردن ..... أتعلم اللغة العربية.

أ. حتى ب. لذلك ج. بناءً على

- أَلْغَتِ الجامِعَةُ الدَّوامَ .....أَخْبارِ الطَّقْس.

أ. لذلك ب. بِناءً على ج. ثُمَّ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٨. أَخْتَارُ الضمير المناسب:

- يذهب أبي إلى عَمَلِهِ بسيارتـِـ...	ها	ــه
- سأل الأستاذ الطلاب عن أسمائِـــــ.....	هِم	هِنَّ

- **كفايات معجمية تداولية**

٢٩. إذا وصلت إلى المحاضرة متأخرًا فإنك تقول:

أ. السلام عليكم. ب. السلام عليكم. آنا آسف. ج. أهلاً وسهلاً.

٣٠. إذا أردت الاعتذار عن عدم الذهاب مع صديقك فقد تقول:

أ. آسف. أنا مشغول جدًّا. ب. عندي امتحان في موعد المباراة.

أ. سأفكِّر في الأمر. ب. أ + ب صحيحان.

ذَيْلٌ على الاختبار

ويفضي بنا الجرد التفصيلي للكفايات وتطويقها إلى بناء نموذج دقيق لعناصر الكفاية المعجمية وتعالقاتها المتماهية معها؛ وعلى ذلك يمكننا بناء اختبارات كفاية متنوعة ومتدرجة لقياس مستوى كفايات المتعلم في المستوى المبتدئ من برامج تعليم العربية لغة ثانية. ولا شك في أن هذا الاختبار المتنوع المتدرج سيتيح لنا وجوهًا متعددة من الاستثمار المنهجي في عملية تعليم اللغة الثانية كلها؛ فهو سيتيح لنا:

- الوقوف على مستوى كفايات المتعلمين المعجمية وتدرجها بناء على استجابات المتعلِّم واقتداره على تقديم حلول صحيحة؛ فالمتعلم الذي يجيب إجابة صحيحة عن جميع أسئلة (كفايات الصورة) يقدم صورة واضحة عن تمكنه من هذه الكفاية، ومن يخفق في الإجابة عن بعض الكفايات الفرعية يخبرك بأنه غير متمكِّن من هذه الكفاية، وأنه ما يزال يواجه مشكلة ما.
- تشخيص نقاط الضعف والوقوف عليها ومن ثم معالجتها؛ فنقاط الضعف إنما تحيل إلى أحد الأسباب الآتية: الكفايات وعدم تمثلها، أو الكتاب التعليمي ونقائصه، أو المعلم وطرق تدريسه، أو عنايته بالجانب المعجمي، أو بعضها مجتمعة.

المراجع العربية:

جاس، سوزان وسلنكر، لاري. (٢٠٠٩). *اكتساب اللغة الثانية*. ترجمة ماجد الحمد، ط١، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

الرفاعي، خالد بن أحمد. (محرر). (٢٠١٦). *اختبارات اللغة العربية، تجارب وآفاق*. ط١، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

الشمري، عقيل. (٢٠١٦). *الكفاية التواصلية: المفهوم والمكونات والمقتضيات التعليمية، الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني " اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*. معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ط١.

عبيدات، حسين. (٢٠١٦) *اختبار الكفاءة في اللغة العربية: دراسة تحليلية تقييمية، الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني " اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*. معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ط١.

العناتي، وليد. (٢٠١٤). *تحليل الخطاب وتعليم اللغات الأجنبية .... من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية، بحوث المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ١٠-٢/١٢/٢٠١٤.

العناتي، وليد. (٢٠٠٩). *مفردات العربية .... تعليمها للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، السجل العلمي للمؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢-٣/١١/٢٠٠٩.

العناتي، وليد. (٢٠١٨). *الخطاب والتعليم.. دراسات في تحليل الخطاب وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. ط١، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

فولس، كيث. (٢٠١٠). *مفاهيم خاطئة في تعليم المفردات*. ترجمة إبراهيم بن رافع القرني، منشورات النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.

كـوك، فيفيـان. (٢٠١٦). *تعلـم اللغـة الثانيـة وتعليـم اللغـات*. ترجمـة هشـام بـن صالـح القـاضي، ط١، دار جامعـة الملـك سـعود للنشـر، الريـاض، ١٤٤٤هـ- ٢٠٢٢ م.

لويـد، دوايـت. وآخـرون. (٢٠٠٨) *أساسـيات في التقييـم في التعليـم اللغـوي*. ترجمـة خالـد الدامـغ، ط١، النشـر العلـمي والمطابـع، جامعـة الملـك سـعود.

المجـدوب، عـز الديـن. (٢٠١٤). *مفهـوم الوحـدة المعجميـة في نظريـة مـن المعـنى إلى النـص لإيغـور مالتشـوك وأثرهـا في تعليـم الألسـنة، أعمـال مؤتمـر" اتجاهـات حديثـة في تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة"*. معهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود، ط١.

مجموعـة مـن الخبراء في المجلـس الأوروبي. (٢٠١٦). *الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك لتعلـم اللغـات وتعليمهـا وتقييمهـا*. ترجمـة عبـد الناصـر عثمـان صبـير، ط١، معهـد تعليـم اللغـة العربيـة، جامعـة أم القـرى، مكـة، المملكـة العربيـة السـعودية.

الموسى، نهاد. (٢٠٠٣). *الأساليب في تعليم اللغة العربية*. ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣.

وود، ديفـد. (٢٠١٨). *مقدمـة في أسـس المتلازمـات اللغويـة*. ترجمـة عبـد الله بـن علـي الأسـمري، ط١، دار جامعـة الملـك سـعود للنشـر، الريـاض.

المراجع الإنجليزية:

Benati, Alesandro. (2020). *Key Questions in Language Teaching.* Cambridge university press. UK

Carter, R. (2007). Vocabulary, *Applied linguistic Perspectives.* Routledge, London.

Carter, R. and McCarthy. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman. Inc. New York

Coady, J. Huckin, T. (1998). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, USA.

Hatch, E, and Brown. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Hukin, T. Haynes, M. and Coady, J. (editors). (1993). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. ABLEX publishing, New Jersey, USA.

Lengyel, Z. and: Navracsics, J, (editors). (2007). *Second language Lexical Processes. Applied linguistic and Psycholinguistic Perspective.* MPG books, UK.

McCarten. (2007). *Teaching Vocabulary, Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom.* Cambridge university press. UK

Nation. I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.

Nattinger, J.R, and DE Carrico, J. s. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Paula Winke & Raja Aquil. (2006). *Developing Standardized Tests of Arabic Language Proficiency*. in Kassem Wahba, Handbook for Arabic Language Teaching Professional in the 21st Century. PP:221-233.

Read. J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press, UK.

Schmitt. N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, USA.

Wallace. M. (1982).*Teaching Vocabulary*. Heinemann Educational books Ltd, London.UK

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٣، ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 3; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

الصدق في اختبارات الكتابة باللغة العربية لغة ثانية: دراسة وصفية تحليلية

Writing Test Validity in Arabic as a Second Language: A Descriptive-Analytical Study

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-003-002

أ. سارة بنت محمد بن علي السريّع
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ الإرسال: ١٨ /٠٧/ ٢٠٢٤ تاريخ القبول: ٠٣/ ٠٨/ ٢٠٢٤

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من صحة المحتوى والصدق الظاهري لاختبارات الكتابة العربية كلغة ثانية في مقرر الكتابة للمستوى الثالث بمعهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة تحليل المحتوى، فحصت الدراسة مدى تغطية فقرات الاختبار لمحتوى المقرر بشكل شامل في ضوء الأوزان النسبية المخصصة لكل موضوع، وتبين وجود تباين بين التغطية المتوقعة والمشاهدة في الاختبارات، أما عن مواءمة فقرات الاختبار لأهداف المقرر، فقد اتضح أن مستويات المعرفة والتذكر كانت الأقل تكرارًا، في حين كان مستوى الفهم والاستيعاب هو الأعلى، وكان مستوى التطبيق ممثلًا في شكل تمارين الإملاء. أما فيما يتعلق بملاءمة الاختبارات في تقييم مهارات الكتابة، فقد أظهرت نتائج تحكيم الصدق الظاهري نسبة اتفاق بلغت ٩٠٪، مما يدل على أنها تقيس مهارات الكتابة، وقد اختتمت الدراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية:

مهارة التحدث، التقييم، غير الناطقين بالعربية، اختبارات، المقيم، صلاحية.

Abstract:

The study aimed to verify the content validity and apparent validity of the Arabic writing tests as a second language for the writing course for level 3 at the Institute of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. Using the descriptive analytical approach and the content analysis tool, the extent to which the test paragraphs cover the course content comprehensively in light of the relative weights assigned to each topic was revealed. A discrepancy between what was expected and what was observed in the tests was evident. As for the compatibility of the test paragraphs with the course objectives, it became clear that the levels of knowledge and recall were the least frequent, while the level of understanding and comprehension was the highest, and the level of application was represented in the form of dictation exercises. As for the targeting of the tests in assessing writing skills, the apparent validity showed an agreement rate of 90%, indicating that they measure writing skills. The study concluded with several recommendations

Keywords:

speaking skill, assessment, non-Arabic speakers, test, Rater, validity.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة

تعـد الاختبـارات اللغويـة التحصيليـة مـن أهـم العمليـات الـتي يمكـن أن يتضـح فيهـا مـا تعلّمـه الطالـب، وتقيـس مـا حصلـه في كثيـر مـن البرامـج الدراسـية، كذلـك تفيـد المعلـم في معرفـة مـا إذا كانـت الإسـتراتيجيات والنظريـات الـتي طبقهـا قـد أعطـت نتـائج إيجابيـة في العمليـة التدريسـية، فالاختبـارات التحصيليـة مهمـة للمعلـم والمتعلـم علـى حـد سـواء، وحـتى يكـون الاختبـار ذا فاعليـة في البرنامـج التعليـمي، وضـع المتخصصـون لـه مواصفـات معينـة يجـب أن يتصـف بهـا، وهـي: الصـدق، والثبـات، والتميـز، وسـهولة التطبيـق، ومـن هـذا المنطلـق تـبرز أهميـة هـذه الدراسـة في تناولهـا الصـدق في اختبـارات اللغـة الـذي أصبـح مـن أكـثر المصطلحـات اسـتعمالًا في مجـال الاختبـارات، ومـن بينهـا اختبـارات اللغـة. وحـين يشـار إلى صـدق الاختبـار فإنـه يقصـد بـه " قيـاس الاختبـار للـشيء الـذي وضـع لقياسـه " (عبدالخالـق، ١٩٩٦، ص ٤٨)، وحينمـا نرغـب بتفصيـل أكـثر عـن الصـدق نجـد أنـه يتنـوع بتنـوع أهدافـه الـتي تصـب في التعريـف العـام، فهنـاك الصـدق الظاهـري، والصـدق التجريبـي، وصـدق البنـاء، وصـدق المحتـوى.

وقـد ركـزت الباحثـة علـى صـدق المحتـوى والصـدق الظاهـري؛ لأن الدراسـة تهـدف إلى معرفـة مـدى ملاءمـة الاختبـار لموضوعـات المقـرر، وكذلـك قيـاس بنـود الاختبـار للغـرض أو الهـدف الـذي وضعـت لقياسـه. ويجـدر التنبيـه هنـا إلى أن المقصـود بالكتابـة في الدراسـة الحاليـة هـو تدريـس مهـارات الكتابـة وقواعدهـا الإملائيـة فقـط، والـذي يشـمل علامـات الترقيـم، والأسـاليب الصحيحـة لكتابـة الهمـزات في مختلـف أماكنهـا مـن الكلمـة، وغيرهـا مـن الموضوعـات.

أهمية موضوع الدراسة:

تكتسب دراسة صدق اختبار الكتابة أهمية من جوانب عدة، منها:

١. تسـليط الضـوء علـى بعـض الممارسـات الحاليـة المتعلقـة ببنـاء الاختبـارات في ميـدان تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة، والتحقـق مـن توفـر صفـة الصـدق فيهـا.

٢. أهمية الصدق في الاختبارات اللغوية والتي يغفل عنها الكثير من المعلمين أثناء بناء الاختبارات، وأنه من الأفضل دائمًا النظر في أمر صدق الاختبار قبل أن نشرع في التأكد من ثباته (عبدالخالق، ١٩٩٦، ص ٤٠).

٣. أهمية مهارة الكتابة في الدراسة الأكاديمية لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية.

٤. أن اختبار الكتابة يفتقر في أغلب الأحيان إلى الثبات والصدق، لأن قلة الاهتمام، والمعلومات الناقصة دخلا في إعداد اختبار الكتابة (إلويد، ديفيدسون، وكوم، ٢٠٠٨، ص ١٣١)، وأن بعض من يقيس مهارة الكتابة مثلًا لا يستطيع عزلها عن المهارات والعناصر الأخرى للغة، كاستخدام التراكيب الصحيحة، والقواعد السليمة أثناء الكتابة؛ وهذا يقلل من صدق الاختبار بشكل عام.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقق صدق المحتوى والصدق الظاهري في اختبارات مقرر الكتابة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية الدارسين في المستوى الثالث. حيث حاولت الباحثة الوصول إلى بعض الأحكام حول:

- شمولية فقرات الاختبارات لمحتوى المقرر الدراسي وموضوعاته.
- ملاءمة فقرات الاختبار لأهدافه.
- معرفة مدى قياس الاختبار للغرض الذي وضع لأجله.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد الاطلاع على بعض نماذج اختبارات مقررات تعليم اللغة لاحظت الباحثة تركيز هذه الاختبارات على جزء معين من موضوعات المقرر وإهمال أجزاء أخرى، وهذا أيضًا ما عايشته أثناء عملها معلمة في إحدى المدارس الابتدائية، حيث كانت المعلمات أثناء بناء الاختبارات يعتمدن على الانتقاء من كل موضوع بغض النظر عن ما يتطلبه المنهج أو المقرر من أهداف تعد أكثر أهمية من غيرها للتركيز عليها، ولم تكن هناك جداول مواصفات تحكم عملية بناء الاختبارات لكل مقرر مما يزيد مشكلة الصدق

فيهـا، وعندمـا عَرضـت الباحثـة المشـكلة علـى إحـدى المعلمـات أكـدت وجـود هـذا الخلـل في الاختبـارات، وكذلـك أكدتـه إحـدى الباحثـات السـابقات في مجـال بنـاء الاختبـارات مـن معلمـات تعليـم اللغـة لغـير الناطقـين بهـا، وبعـد البحـث والنظـر في الدراسـات السـابقة وموضوعاتهـا تبـين عـدم وجـود دراسـة تتنـاول صـدق الاختبـارات اللغويـة في مؤسسـات تعليـم العربيـة لغـة ثانية –علـى حـد علـم الباحثـة–، فبـدأت الباحثـة النظـر – في دراسـتها الحاليـة – في بعـض نمـاذج تلـك الاختبـارات في ميـدان تعليـم العربيـة وانطلقـت بسـؤال رئيـس هـو:

مـا مـدى تحقـق صـدق المحتـوى والصـدق الظاهـري في اختبـارات مقـرر الكتابـة لمتعلـمي العربيـة لغـة ثانيـة؟

ويندرج تحته عدة تساؤلات وهي:

- مـا مـدى شـمولية فقـرات تلـك الاختبـارات لمحتـوى المقـرر في ضـوء الأوزان النسـبية لـكل موضـوع مـن موضوعـات المقـرر؟
- ما مدى ملاءمة فقرات تلك الاختبارات لأهداف المقرر؟
- ما مدى مناسبة أسئلة تلك الاختبارات لقياس المهارات المستهدفة؟

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسـة (الحمـود،١٩٩٣م) بعنـوان "اختبـارات الكتابـة في اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا" وتهـدف إلى تقديـم دراسـة في اختبـارات اللغـة، وتقديـم دراسـة عمليـة في كيفيـة بنـاء اختبـارات الكتابـة في اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة، وتصميـم بعـض النمـاذج لاختبـارات الكتابـة، وتطبيقهـا، باسـتخدام منهـج شـبه تجريـبي، وقـد بـيَّن ذلـك وجـود العديـد مـن المشـكلات الـتي يعـاني منهـا طـلاب المسـتوى الأول في الكتابـة، منهـا عـدم التفريـق بـين التـاء المربوطـة والمفتوحـة، والجهـل بمواضـع كتابـة الهمـزات، وعـدم التفريـق بـين صـوتي الـكاف

والقاف، والسين والصاد، وعدم استخدام الربط بين الجمل. وقد حققت الاختبارات التي صممها الباحث نسبة صدق وثبات عالية، ومن ثم تعد هذه الاختبارات مناسبة للمستوى الذي صممت لأجله.

دراسة (الغانم،٢٠٠١م) بعنوان "تقويم أسئلة اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة (بنين) في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات بلوم المعرفية" وقد هدفت الدراسة إلى تقويم اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة للبنين للتعرف على مستواها وطبيعتها من حيث اشتمالها على جميع مستويات المجال المعرفي الذي صنفها العالم بلوم، ومعرفة مدى اشتمالها على المستويات العليا من التصنيف (التحليل، والتركيب، والتقويم) أو اقتصارها على المستويات الدنيا (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستمارة لتحليل الأسئلة، فكانت النتيجة خلو الأسئلة من المفردات التي تقيس مستوى التقويم مثل (يحكم على، ينقد، يقوم)، وقلة الأسئلة التي تقيس مستويات المعرفة العليا، كالتحليل، والتركيب، والتقويم، وارتفاع نسبة الأسئلة التي تقيس مستويات المعرفة الدنيا (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

دراسة (الحسين، ٢٠٠٩م) بعنوان "اختبارات مقرر اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض" وتهدف دراسته إلى معرفة تحقق صدق المحتوى وغيره من مواصفات الاختبار الجيد (الموضوعية، السهولة والصعوبة، والتمييز، والصياغة الملائمة، والإخراج الجيد، ونوع السؤال (من خلال المنهج الوصفي التحليلي، و أداة تحليل أسئلة الاختبارات، فكانت نتائج تحليل الاختبارات توضح انخفاض مستوى تحقق صدق المحتوى في الأسئلة، فلا يقيس الاختبار هدفًا واحدًا بل يقيس عدة أهداف في الفقرة الواحدة، ولا يشمل الاختبار جميع أهداف المقرر بل أهمل بعض الأهداف المهمة فيه. ارتفاع تحقق سمة الموضوعية بدرجة كبيرة، واتسام الاختبار وفقراته بالوضوح حيث إن للفقرة والإجابة معنى واحد فقط، وقد تحقق ذلك بدرجة متوسطة، أما شروط بعد الصياغة كالإملاء والتكرار وجودة الورق وخلو الاختبار من الأخطاء فتحققت بنسب كبيرة تفاوتت بين الاختبارات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دراسة (عبد الخالق،٢٠١١م) بعنوان " أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية " تهدف الدراسة إلى تحليل الاختبارات الموضوعية، والتعرف على النواتج التعليمية التي تقيسها، وبيان أكثرها استخدامًا، وأوجه القصور في كل منها، بالإضافة إلى عرض المعايير العلمية التي يجب أن تتوافر في الأنواع المختلفة لهذه الاختبارات، كما تعرض مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها الاختبارات ومدى تحقق النواتج التعليمية فيها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وبأداة بطاقة التحليل التي كانت أبرز نتائجها :أن أكثر بنود الاختبارات الموضوعية استخدامًا جاءت وفق الترتيب الآتي: بنود الاختيار من متعدد، بنود الصواب والخطأ، التكملة، المزاوجة، الأسئلة ذات الإجابات القصيرة، بنود إعادة الترتيب كذلك، أما المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات الموضوعية فقد اقتصرت على مستويي الفهم والتذكر بالترتيب. ولم تستخدم مستويات التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم قط، وجاء القصور في النتائج التعليمية التي يُفتَرَض أن تقيسها هذه الاختبارات في أنها لم تتعد المستوى الثالث من الأهداف (التطبيق)، لذلك لم تحقق النتائج التعليمية لبقية المستويات. أما بالنسبة لسؤال: إلى أي مدى تلتزم الاختبارات الموضوعية بالمعايير الموضوعة لها؟ فقد بينت النتائج التزام كل الاختبارات بالأهداف الموضوعة للبرنامج. والتزامها بالوضوح ماعدا بنود إعادة الترتيب، والاختيار من متعدد، وأن كل الاختبارات الموضوعية تعالج مشكلة واحدة بنسبة كبيرة، ماعدا بنود الصواب والخطأ وبنود المزاوجة بنسب متوسطة.

دراسة (الخطابي،٢٠١٣م) بعنوان "صدق المحتوى في اختبارات مقرر النحو والصرف لطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض" وتهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقق صدق محتوى الاختبارات التحصيلية لمقرر النحو والصرف للصف الأول الثانوي، بالنظر إلى شمولية فقرات الاختبار للمحتوى المقرر في ضوء الأوزان النسبية لكل موضوع من موضوعات المقرر، وملاءمة هذه الفقرات لأهداف المقرر، باتباع المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وبأداة الاستمارة، وكان أبرز نتائجها، شمولية فقرات الاختبار لمحتوى المقرر، وظهور عدم توازن بين أسئلة الاختبار والأهداف؛ وذلك لغياب جدول المواصفات أثناء إعداد أسئلة الاختبارات، فقد جاءت موضوعات بنسب أعلى

مـن المتوقـع، كموضـوع المعـرب والمبـني، والأسـماء المبنيـة، والأسـماء الخمسـة، وجـاءت موضوعـات أخـرى بنسـبة أقـل، كجمـع المذكـر السـالم، وجمـع المؤنـث السـالم ومـا يلحـق بهمـا، أمـا ملائمـة فقـرات الاختبـار لأهـداف المقـرر فقـد تبـين مـن خـلال بيـان متوسـطات التكـرارات والنسـب المئويـة للأسـئلة لـكل مسـتوى مـن مسـتويات المجـال المعـرفي وجـود اختـلاف واضـح بـين النسـب المتوقعـة لمفـردات الاختبـار لـكل مسـتوى معـرفي كمـا في جـدول المواصفـات وبـين نسـب المشـاهدة في اختبـارات العينـة .

دراسـة (محمـد، وصالـح، ٢٠١٣م) بعنـوان "بنـاء اختبـارات الفهـم لـدى طالبـات المرحلـة المتوسـطة" وتهـدف لبنـاء اختبـار الفهـم للمرحلـة المتوسـطة وفقًـا للمظاهـر السـتة للفهـم لويكـنز ومـكاتي وهـي: (الشـرح، والتفسـير، والتطبيـق، والمنظـور والتقمـص الوجـداني، ومعرفـة الـذات)، باتبـاع المنهـج التجريبـي وباسـتخدام أداة الاختبـارات، حيـث إنـه بعـد بنـاء الاختبـار وفقًـا لمجـالات النظريـة المعتمـدة ولتحقيـق هـدف الدراسـة، اسـتخرجت خصائـص الاختبـار مـن الصـدق والثبـات؛ وللتحقـق مـن (الصـدق الظاهـري وصـدق البنـاء) عُرضـت علـى عـدد مـن المحكمـين في العلـوم النفسـية والتربويـة، أمـا (الثبـات) فقـد حسـب بطريقـة إعـادة الاختبـار، وقـد توصلـت الدراسـة لعـدد مـن التوصيـات منهـا: الدعـوة إلى اسـتخدام اختبـار الفهـم لقيـاس الفهـم وتنميتـه؛ نظـرًا لأهميـة هـذا الجانـب في التطـور الأكاديـمي والشـخصي والمهـني للطالـب .

الدراسات الأجنبية:

دراسـة (Kahsay, Devardhi and Nelson 2014) بعنـوان: "تقييـم صـدق المحتـوى في شـهادة التعليـم الثانـوي العـام في إثيوبيـا (٢٠٠٩-٢٠١٢)" وتهـدف هـذه الدراسـة إلى تقييـم مـدى تغطيـة شـهادة التعليـم الثانـوي العـام الإثيـوبي (EGSEC) وامتحانـات اللغـة الإنجليزيـة الـتي تديرهـا الوكالـة الوطنيـة لتقييـم التعليـم والامتحانـات للمحتـوى، وذلـك بأخـذ عينـات كافيـة مـن الأهـداف المذكـورة في المناهـج الدراسـية لتقييـم مـدى اتصـاف اختبـارات امتحانـات اللغـة الإنجليزيـة الخاصـة بصـدق المحتـوى. وذلـك باسـتخدام المنهـج الوصفـي التحليلـي (لاحتوائـه علـى المنهجـين الكـمي والنوعـي) باسـتخدام أداتي الاسـتبانة

والمقابلة. وقد ظهر أن نتائج التحليل إيجابية في قياس الاختبارات على سلوك الطلاب، ولكن هناك مكونات مهمة من عناصر المفردات مثل: استخدام القاموس، والمتضادات، homonyms، hyponyms، إلخ، لم يتم تقييمها، وقد أظهرت نتيجة المستند الإحصائي، غياب صدق المحتوى في مجالات اللغة ومهاراتها الهامة في الامتحانات، رغم أنها من محتويات الكتب المدرسية في المدارس الثانوية؛ وذلك لغياب المهارات التعليمية المقررة في المحتوى، وعلى ما يبدو هناك ممارسة اختبار متحيزة حيث يكتب المعلم ما يريد قياسه من دون أن يعود للمهارات التي يجب أن تقاس، وهذا قد يؤدي إلى حرمان الطلاب من التعلم الأمثل، أما فيما يتعلقباختبار الثانوية العامة للغة الإنجليزية للدراسة الحالية، فلم يُعْط الاهتمام الواجب نحو إعداد محتوى اختبارات وطنية موحدة صالحة، كما أن السبب في غياب صدق المحتوى في الامتحانات هو توجه المعلمين وخبراء الاختبار إلى الأسئلة التي تستهدف المهارات الأكثراستجابة من الطلاب، إضافة إلى أنه لا يمكن للكتب المدرسية تطوير مهارات المتعلمين وقدرات التواصل من خلال الاختبارات التي تفضل محتويات معينة من المهارات، و هذا يدل على أن العينة بقيت ضعيفة في تقييم معرفة المتعلم وإجادته اللغة في كل مجال من مجالات المنهج.

دراسة (شودري ٢٠١٦) بعنوان: "دراسة صدق اختبار اللغة الإنجليزية في المستوى الثانوي العالي في بنغلاديش"

هدفت الدراسة إلى التحقق من صحة اختبارات اللغة الإنجليزية المستخدمة في المرحلة الثانوية العليا في بنغلاديش وصدقها، ومعرفة مدى انعكاس موضوعات المقرر على محتوى الاختبارات، ومدى قياسها للقدرات المقصود قياسها، باتباع المنهج الوصفي التحليلي وباستخدام استمارة التحليل؛ أثبتت الدراسة أن هناك فرقًا كبيرًا بين ما تهدف إليه الاختبارات وما يختبرونه فعليًا، فتحليل محتويات الاختبار تبين بوضوح أنها ليست موافقة للأهداف المحددة لهذه الدورة؛ فهناك فجوة واسعة بين أهداف المناهج ونموذج الاختبار الحالي، أيضًا يؤكد المنهج على ضرورة تعلم الطلاب اللغة الإنجليزية بهدف التواصل، ولكن الاختبارات ليست كذلك إطلاقًا، ويثبت ذلك تجاهلهم الكامل للمهارات السمعية / الشفوية للمرشحين، كذلك توصلت الدراسة إلى

أن اختبارات النوع الثانوي العالي غير قادرة إلى حد كبير على قياس القدرات التي تستند إليها، حتى أوراق العينة في دليل المعلمين أنفسهم لا تتماشى مع أساليب الاختبار؛ لذا، فمن الواضح أن الاختبارات الثانوية العليا لا تشير إلى تحقيق ناجح للأهداف، كما كشفت الدراسة أيضًا أن محتويات الاختبار تركز على العناصر الأقل أهمية وتهمل العناصر الأكثر أهمية.

دراسة (MOYO &. MANN, 2018) بعنوان: "التحقق من الصدق الظاهري في اختبار ESP: اختبار الطالب الكمي للمنهج الهندسي" التي سعت إلى اختبار ردود طلاب الهندسة على اختبار اللغة الإنجليزية لأغراض محددة (ESP) في إحدى جامعات جنوب إفريقيا ، نظرًا لأن طلاب الهندسة ينظرون عادة إلى هذا الاختبار بشكل سلبي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال أداة الاستبيان كُشِف أن ثلثي العينة (٦٤٪) يرون أن الصدق الظاهري جاء بدرجة عالية من المعايير الخاصة بالمفوضية الأوربية، في حين أن الثلث الآخر (٣٦٪) يرى أنها غير مرغوب فيها وحصلت على درجة منخفضة من الصدق الظاهري، فوجود درجة منخفضة من الصدق الظاهري يمثل عدم الرغبة في الاختبار؛ ولكن بعد وضع معايير أكثر صرامة تغيرت النسبة إلى ٤٢ :٥٨٪، وذلك يُعد درجة عالية تعزز الصدق الظاهري. على الرغم من أن تلك الدرجة جاءت من جانب (الأهمية والفائدة)، بدا الأمر كما لو أن المشاركين في الاستبانة لديهم اقتراح حول إدراج وحدات مهارات الاتصال باللغة الإنجليزية في برامج التعليم الهندسي، بالإضافة إلى أنهم يرون أنه نسخة مكررة من اختبار الثانوية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

ركزت الدراسة على البحث في صدق المحتوى والصدق الظاهري في الاختبارات التحصيلية لمقرر الكتابة للمستوى الثالث من سلسلة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المطبق بمعهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية:

حدود هذه الدراسة هي الاختبارات التحصيلية التي أجريت في (الفصل الأول ١٤٢١-١٤٢٢ حتى الفصل الأول ١٤٣٩-١٤٤٠هـ).

الحدود المكانية:

مكان الدراسة هو معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

❖ أدبيات الدراسة

❖ مفهوم الصدق في الاختبارات:

قبل أن يبدأ معد الاختبار أو المعلم إعداد اختبار مادته يجب أن يراعي مقاييس تزيد من جودة هذا الاختبار، وبناء على ذلك يحاول أن يبني اختباره على الأسس التي تحكم عناصر الاختبار الجيد وهي: **الصدق، والثبات، والموضوعية، والتمييز، وسهولة التطبيق أو العملية**، وهذه الصفات متفق عليها، وهناك من زاد عليها **الوضوح، والتأثير الانعكاسي للاختبارات، والسرية** كما فعل (إلويد، ديفيدسون، وكوم، ٢٠٠٨) في كتاب أساسيات التقييم في التعليم اللغوي والذي ترجمه الدكتور خالد الدامغ.

لكن ما يهمنا هو الصدق وهو موضوع بحثنا هذا، فالصدق "يعّد من أكثر المعايير تعقيدًا لأن الصدق يعني أن الاختبار نجح في قياس ما يهدف لقياسه" (براون، ١٩٩٤، ص ٢٦٨)، وقد ورد لفظ الصدق في المعجم الوسيط بمعان متعددة، حيث يقال (صَدَق) فلان في الحديث صِدقًا: أخبر بالواقع، ويقال (صَدّقه) وصدّق به: اعترف بصدقه، و(الصّادِق) يقال: تَمر صادِق الحلاوة: شديدها، وهو صادِق الحكم: مخلصُ فيه بلا هوى، أما (الصِّدْقُ) مطابقة الكلام للواقع بحسب اعتقاد المتكلم. والصلابة والشدة، والأمر الصالح لا شية فيه من نقص أو كذب (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤)، "وفي معجم ويبستر وردت كلمة صادق Validity بمعنى القوة النظامية، ومن معانيها أنها نفذت بصورة محكمة ووفق القانون، كما ورد من المعاني أن الشيء بني على أرضية حسنة وفق مبادئ وأدلة، ومن المعاني أيضًا فعالية الشيء واشتقاقه وفق قواعد وأسس منطقية.

أمـا لفظـة الصـدق Validity فمـن معانيهـا: النوعيـة الـتي يتمتـع بهـا الـشيء، وكـذا حقيقـة مصداقيـة الـشيء وفـق أسـس قانونيـة". (الطريـري، ١٩٩٧، ص ٢١٨).

أمـا في تعريفاتـه الاصطلاحيـة فهـو يعـني: "إلى أي مـدى يقيـس الاختبـار الـشيء الـذي وضـع لأجلـه" (عبدالخالـق، ١٩٩٦، ص ٤٨)، وتـرى أنسـتازي (Anastasi, 1982) أن صـدق الاختبـار يهتـم بمـا يقيسـه الاختبـار وإلى أي درجـة مـن الكفـاءة يقيسـه – ويخبرنـا الصـدق بمـا يمكـن الاسـتدلال عليـه مـن درجـات الاختبـار. وتحـدد الجمعيـات العلميـة للقيـاس في الولايـات المتحـدة (الرابطـة الأمريكيـة لعلمـاء النفـس APA– والجمعيـة الأمريكيـة للقيـاس، واللجنـة القوميـة للقيـاس والتقويـم،

(AERA, APA, & NCME, 1985) صدق الاختبار بقولها:

"يكـون الاختبـار صادقـا بالدرجـة الـتي تكـون الاسـتدلالات المبنيـة عليـه ملائمـة، ولهـا معـنى، ومفيـدة"

"A test is valid to the extent that inferences made from it are appropriate, meaningful, and useful"

وكذلـك فإن مهرنـز و ولهمـان يعرفـان الصـدق بأنـه الدرجـة الـتي يكـون الاختبـار قـادرًا بهـا علـى تحقيـق أهـداف معينـة (Mehrens & Lehmann, 1978, p. 109)

فيجـب أن تقيـس بنـود الاختبـار المهـارة المحـددة، وتكـون لهـدف معـين فكلمـا كانـت الأسـئلة أكـثر تخصيصًـا للمهـارة والهـدف كانـت أكـثر صدقًـا، فمثـلًا يقيـس البنـد فهـم الطالـب لمواضـع كتابـة الهمـزة علـى نـبرة فقـط، ولا يقيـس شـيئًا آخـر؛ فمـا يختـص بقيـاس مهـارة الكتابـة يجـب ألَّا يقيـس مهـارة أخـرى كالمهـارات النحويـة مثـلًا.

■ **خصائص الصدق:**

ذكـر (مجيـد، ٢٠١٤، ص ٩٧) ويؤيـده في هـذه الخصائـص (عـودة، ٢٠١٠) خصائـص الصـدق وهـي:

- أن الصـدق يرتكـز علـى عاملـين مهمـين همـا: الغـرض الـذي ينبغـي أن يحققـه الاختبـار، والفئـة الـتي سـيطبق عليهـا، فـإذا كان الاختبـار وضـع ليقيـس القـدرة اللغويـة فيجـب أن يقيـس القـدرة اللغويـة، وإذا وضـع لفئـة معينـة فيجـب أن يطبـق عليهـا وليـس علـى غيرهـا.
- الصـدق صفـة نوعيـة أو موقفيـة: أي أنـه مرتبـط بالغـرض الـذي وضـع لأجلـه، والمجموعـة الـتي يطبـق عليهـا، والظـروف الـتي طبـق فيهـا.
- الصـدق صفـة نسـبية أو متدرجـة: أي أنـه تُحـدد درجـة اتصـاف الاختبـار بالصـدق إمـا بالارتفـاع، أو الاعتـدال، أو الانخفـاض.
- الصـدق صفـة تتعلـق بنتـائج البحـث: فمـن الشـائع القـول بـأن الاختبـار صـادق، والمعـنى الأدق هـو القـول بـأن نتـائج الاختبـار صادقـة.
- يتوقـف صـدق الاختبـار علـى ثباتـه: فـكل اختبـار صـادق ثابـت وليـس كل اختبـار ثابـت صـادق.

■ **أنواع الصدق:**

هناك أنواع رئيسة للصدق وهي:

أولًا: صـدق المحتـوى: فهـو يُعـنى بالمقـام الأول بمـا يجـب أن يتضمنـه الاختبـار، ومـا يتضمنـه الاختبـار يعتمـد علـى تحليـل جيـد للغـة المـراد اختبارهـا، وعلـى تحليـل أدق للمهـارة الـتي تقـاس في الاختبـار، ولأهـداف الـدورة (عبدالخالـق، ١٩٩٦، ص ٤٩)، وهـذا النـوع مـن الصـدق هـو موضوعنـا، بالإضافـة إلى الصـدق الظاهـري، وسـوف نتحـدث عنهمـا بالتفصيـل في فقـرات منفصلـة.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

ثانيًا: صدق المفهوم أو ما يسمى (بالتكوين الفرضي) : عندما نُطوِّر مقياسًا من المقاييس النفسية فقد يتطلب الأمر تحقيق المفهوم لهذا المقياس، لذا يمكن تعريف صدق المفهوم بأنه الحكم والقناعة العلمية التي تتولد لدى مطور المقياس حول مناسبة الاستنتاجات التي يتوصل إليها من خلال الدرجات على الاختبار، إزاء مستوى الفرد ووضعه في صفة أو خاصية من الخصائص مثل الذكاء والدافعية والثقة بالنفس ...إلخ (الطريري، ١٩٩٧، ص ١٦١)

ثالثًا: صدق البناء ويعني: التجانس بين النظريات الفلسفية وطرق التعليم المتبعة ونوع التقييم المستخدم. على سبيل المثال المذهب الاتصالي في تعليم اللغة يستلزم اختبارًا اتصاليًا (إلويد، ديفيدسون، و كوم، ٢٠٠٨، ص ٤)، فهو يعود للمعلم في تحديده، وإثبات صدقه؛ إذ يجب عليه الالتزام بالطريقة أو المذهب الذي طبقه في أثناء تدريس هذه المادة، حتى يصمم اختبارها تبعًا لطريقتها أو مذهبها.

رابعًا: الصدق التجريبي ويسمى أحيانًا بالصدق الإحصائي أو الصدق المرتبط بالمحك: ونحصل على هذا النوع من الصدق بمقارنة نتائج الاختبار بنتائج معيارية أخرى يُعتقد أنها صادقة، وهذا الصدق نوعان؛ صدق تنبئي، وصدق تلازمي، وهذه التسمية تعتمد على نوع المعيار الذي نقارن به علامة الاختبار المعني (عبدالخالق، ١٩٩٦، ص ٥٠)، فبعد إجراء الاختبار يأتي وقت قياس صدقه تجريبيًا، وذلك بعمل مقارنة بين نتائجه ونتائج اختبار آخر يمتلك معاييرًا عالية من الصدق.

خامساً: الصدق الظاهري وهو: الإشارة إلى مدى قياس الاختبار للغرض الذي وضع من أجله ظاهريًا، ويتم التوصل إليه من خلال توافق تقديرات المحكمين على درجة قياس الاختبار للسمة **(العزاوي، ٢٠١٣، ص ٩٤).**

- **مفهوم صدق المحتوى في اختبارات اللغة**

عندما نبحث في صدق المحتوى فإننا بذلك نجيب عن السؤال الذي يبحث في ارتباط الاختبار أو فقراته بهدف واحد أو سلوك محدد، ونعني بذلك؛ أن تكون الفقرة تحمل هدفًا واحدًا لقياسه كالخط مثلًا ؛ فعندما يوضع البند لقياس الخط فيجب أن يتجنب

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعلم قياس صحة الإملاء مثلًا فيه، بل عليه قياس صحة رسم الحروف، أو النقط، أو علامات الترقيم الموجودة في النص الذي سينسخه الطالب فقط؛ لذلك يجب على المعلم أو من يُعد الاختبار البدء بتحليل المهارة المراد قياسها تحليلًا جيدًا معتمدًا على توصيف المقرر، أو المقرر نفسه، وصولًا لبناء جدول شامل يبني عليه اختباره، وهو ما يسمى جدول المواصفات، فهو الذي سيبين ثقل كل موضوع من موضوعات المقرر، ويحدد نسبة وجودها في الاختبار، فكلما كان المعلم أكثر دقة في التحليل كان الاختبار أكثر صدقًا في محتواه.

"وإن من أهم وأكثر المجالات التي يجب أن تحقق صدق المحتوى فيها هي تلك التي تستخدم فيها اختبارات التحصيل الدراسي حيث يكون المدرسون بحاجة لمعرفة مدى تمثيل الاختبار بأسئلته وفقراته للمجال السلوكي المقاس". (الطريري، ١٩٩٧، ص ٢٤٩)

ومما سبق يمكننا القول بأن صدق المحتوى هو الكفاية في العينة، فالاختبار عادة عينة من العديد من الأسئلة التي يجب أن توجه، أي أن هذا الصدق هو الحالة في تقدير مدى تمثيل العينة للعينة الكلية (البغدادي، ١٩٩٨، ص ٢٤٥) ويرتبط بصدق المحتوى ما يعرف بالصدق الظاهري كما ذكر (براون، ١٩٩٤) إذ لا بد أن يكون الاختبار مصوغًا في ظاهره بحيث يقنع الدارس بأنه يمكن أن يقيس قدراته، وليس قاصرًا عن تحديد قدراته الحقيقية، فالصدق الظاهري يعكس المحتوى الفعلي لما أنجزه الدارس. وهذا هو سبب دراستنا للصدق الظاهري بجانب صدق المحتوى.

- **خطوات مُعينة على ضمان صدق المحتوى:**

يمكن لمعد الاختبار عند بناء أي اختبار وتصميمه اتباع عدة خطوات تكون سببًا في ضمان قياس الاختبار لما وضع لقياسه من المادة العلمية وذلك بما يلي: (الطريري، ١٩٩٧)

١. تعريف مجال الأداء المراد قياسه وتحديده؛ كي لا يكون هناك مجال للبس أو التداخل مع مجالات أخرى.

٢. تحديد الأهداف السلوكية المعني بها من خلال المحتوى المدرسي؛ وذلك بمعرفة أهمية أوزان هذه الأهداف بالنسبة للمجال أو المحتوى المقاس، كما يمكن ترتيب هذه الأهداف حسب أهميتها.

٣. مناظرة الأسئلة بالأهداف: فالمحكمين الذين سبق الإشارة إلى أنهم من مدرسي الموضوع أو المادة يناظرون أو يقارنون الأسئلة بالأهداف؛ وذلك من أجل تحديد الأهداف التي يقيسها كل سؤال من الأسئلة الواردة في الاختبار.

مفهوم الصدق الظاهري في اختبارات اللغة

أُشير في أنواع الصدق إلى مفهوم الصدق الظاهري بأنه: الإشارة إلى مدى قياس الاختبار للغرض الذي وضع من أجله ظاهريًا، ويُتَوَصَّل إليه من خلال توافق تقديرات المحكمين على درجة قياس الاختبار للسمة (العزاوي، ٢٠١٣) وهذا يعني أن الصدق الظاهري يزيد من موضوعية الاختبار ويجعله بعيدًا عن ذاتية مُعِدِّه، كذلك كلما زاد عدد المحكمين زادت نسبة صدق الاختبار ظاهريًّا، ويمكن لغير المتخصص – بنظرة سريعة – أن يحكم على الاختبار بأنه يقيس ما وضع لقياسه (أبوحيمد، ٢٠٠٦) فالصدق الظاهري يعتمد على الشكل الخارجي للاختبار، وإثبات مدى قياس الاختبار في شكله الظاهري لما وضع لقياسه. وعلى أي حال فإن كل ما يقوم به المتخصص لتقدير الصدق الظاهري هو التبصر في مضمون كل سؤال من أسئلة الاختبار، والحكم على مدى علاقته بمحتوى المادة الدراسية المعنية، وقد يستخدم في حكمه هذا سلم تقدير من درجتين أو أكثر. (عودة، ٢٠١٠، ص ٣٦٨)

طبيعة مهارة الكتابة:

تُعَد الكتابة من المهارات اللغوية الأساسية التي ترتبط بتعليم اللغة الأولى واللغة الأجنبية على حد سواء، وإتقانها يساعد في اتقان بقية المهارات اللغوية كالاستماع والقراءة والكلام أو التعبير الشفوي، كما أن من المعروف أن الهدف من تعليم اللغة هو

التواصـل بـين أفـراد هـذه اللغـة وتوصيـل الأفـكار لهـم، وكلا الجانبـين يحتـاج في كثـير مـن المواقـف إلى مهـارة الكتابـة وقـد قسّـم (عبدالخالـق، ١٩٩٦) مهـارات الكتابـة باللغـة العربيـة إلى قسـمين همـا:

- مهـارات آليـة: ويقصـد بهـا النـواحي الشـكلية الثابتـة في لغـة الكتابـة؛ مثـل علامـات الترقيـم ورسـم الحـروف.
- مهـارات عقليـة: وينضـوي تحتهـا القـدرة علـى اسـتعمال اللغـة اسـتعمالًا صحيحًـا، ويشـمل ذلـك النحـو والتراكيـب واختيـار المعلومـات ذات الصلـة بالموضـوع وتنظيمهـا وترتيبهـا.

■ أسس بناء اختبارات الكتابة:

نظـرًا لأهميـة الكتابـة في مقـررات اللغـة فـإن مـن المهـم اعتبـار اختبـار الكتابـة مقياسًـا منصفًـا ودقيقًـا لقـدرة الطالـب علـى الكتابـة، وعلـى أي حـال فـإن اختبـار الكتابـة يفتقـر في أغلـب الأحيـان إلى الثبـات والصـدق؛ وذلـك لقلـة الاهتمـام بالمعلومـات، بالإضافـة إلى أن تقييـم الكتابـة يكـون شـخصيًّا في أغلـب الأحيـان؛ لذلـك يجـب أن يتبـع المعلـم خطـوات معينـة تعينـه علـى إعـداد الاختبـارات إعـدادًا صادقًـا وموثوقًـا، وتسـاعد كذلـك في تقليـل الذاتيـة في التصحيـح وتجعلـه أكـثر موضوعيـة، ونتائجـه ثابتـة، ودقيقـة وعادلـة. (إلويـد، ديفيدسـون، وكـوم، ٢٠٠٨)، وهـذه الخطـوات هـي:

- الخطوة الأولى: كتابة مواصفات الاختبار والهدف منه.
- الخطوة الثانية: تحديد ما سيتم تقييمه هل العملية أم المنتج؟
- الخطوة الثالثة: كتابة معايير التقييم استنادًا إلى مواصفات الاختبار.
- الخطوة الرابعة: تحديد ظروف الاختبار الكتابي.
- الخطوة الخامسة: صيغة خيارات الكتابة.
- الخطوة السادسة: التأكد من صدق الاختبار وثباته.
- الخطوة السابعة: تقييم الاختبار وتكراره.

❖ منهجية الدراسة:

■ منهج الدراسة:

اتبعـت الباحثـة المنهـج الوصفـي والـذي عرفـه (عليـان و غنيـم، ٢٠٠٠، ص ٤٨) بأنـه : "وصـف منظـم ودقيـق لمحتـوى نصـوص مكتوبـة أو مسـموعة مـن خـلال تحديـد موضـوع الدراسـة وهدفهـا، وتعريـف مجتمـع الدراسـة الـذي سـيتم اختيـار الحـالات الخاصـة منـه لدراسـة مضمونهـا وتحليلهـا".

■ أداة الدراسة:

أداة الدراسـة هـي اسـتمارة تحليـل المنهـج والـتي تحتـوي علـى جـداول المقاييـس والمواصفـات، واسـتمارة أخـرى تحتـوي علـى جـدول لتحليـل الاختبـار، وتُعَـرَّف الاسـتمارة بأنهـا: " أداة يصممهـا الباحـث لجمعـه البيانـات ورصـد معـدلات تكـرار الظواهـر في المـواد التي يحلـل محتواهـا" (طعيمـة، ٢٠٠٨، ص ١٨٧)، وقـد فضلـت اسـتخدام الاسـتمارة لأنهـا أحـد أشـهر أدوات المنهـج التحليلـي، وتتميـز بعـدد مـن الفوائـد أهمهـا: أنهـا تسـاعد الباحـث علـى اسـتيفاء عناصـر التحليـل فـلا ينـسى في غمـرة التحليـل عنصـرًا مـا ،كذلـك تسـاعد الباحـث في اتبـاع نظـام واحـد في تحليـل البيانـات ورصـد معـدلات تكـرار الظواهـر رقميًّـا، وبذلـك يمكـن توظيـف البيانـات بأكـثر مـن وسـيلة وتحقيـق أكـثر مـن هـدف.

■ تحليل محتوى الكتاب وإعداد جدول المواصفات:

✓ **تحديد الموضوعات:**

١. التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
٢. الحروف المتشابهة صوتًا.
٣. همزة الوصل وهمزة القطع.
٤. مواضع كتابة الهمزة.

✓ **استخراج الوزن النسبي لأهمية الموضوع بالنسبة للمقرر:**

استخرج الوزن النسبي لأهمية الموضوع في الجدول (١) وذلك باستخدام المعادلة التالية:

الـوزن النسـبي لأهميـة الموضـوع في المقـرر= عـدد سـاعات الموضـوع ÷ عـدد سـاعات تدريـس المقـرر × ١٠٠

الجدول (١) الوزن النسبي لأهمية كل موضوع من موضوعات المقرر

الموضوع	عدد الساعات	الوزن النسبي لأهمية الموضوع	القيمة
التاء المفتوحة	٢	٦,٦٧٪	٧٪
التاء المربوطة	٢	٦,٦٧٪	٧٪
الحروف المتشابهة صوتًا	٤	١٣,٣٣٪	١٣٪
همزة الوصل	٤	١٣,٣٣٪	١٣٪
همزة القطع	٤	١٣,٣٣٪	١٣٪
كتابة الهمزة المتوسطة على ألف	٢	٦,٦٧٪	٧٪
كتابة الهمزة المتوسطة على ياء	٤	١٣,٣٣٪	١٣٪
كتابة الهمزة المتوسطة على واو	٢	٦,٦٧٪	٧٪
كتابة الهمزة المتوسطة منفردة	٢	٦,٦٧٪	٧٪
كتابة الهمزة متطرفة "آخر الكلمة"	٤	١٣,٣٣٪	١٣٪
المجموع	٣٠	١٠٠٪	

✓ **تحديد الأهداف:**

لـم يحـدد المقـرر أي أهـداف، كمـا أنـه لا يوجـد فيـه تحديـد للمسـتويات المعرفيـة أو ذكـر لهـا في المقـرر أو في دليـل المعلـم، لذلـك قامـت الباحثـة بوضـع القاعـدة محـل الهـدف وذلـك كمـا في الجـدول (٢) لتتمكـن مـن بنـاء جـدول المواصفـات، فكانـت الأهـداف كالتـالي:

الجدول (٢) أهداف موضوعات المقرر

الموضوع	القاعدة" الهدف السلوكي"
التاء المفتوحة	١. التاء المفتوحة تنطق تاءً في الوصل وفي الوقف - التاء المفتوحة لها مواضع وهي: ٢. التاء الأصلية التي في آخر الكلمة سواءً كانت فعلاً أم اسماً أم حرفاً. ٣. تاءُ الضمير المتصلة في آخر الفعل الماضي (ضمير المتكلم، المخاطبِ، المخاطبةِ). ٤. تاء التأنيث التي تتصل بآخر الفعل الماضي. ٥. تاء جمع المؤنث السالم.
التاء المربوطة	١. التاء المربوطة تنطق عند الوصل تاءً وعند الوقف هاءً. - التاء المربوطة لها مواضع وهي: ٢. إذا جاءت في آخر الاسم المؤنث الحقيقي. ٣. إذا جاءت في آخر الاسم المؤنث المجازي. ٤. إذا جاءت في آخر الاسم المذكر معنى المؤنث لفظًا. ٥. إذا جاءت في آخر جمع التكسير.
الحروف المتشابهة صوتًا	- التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا،وهي: ١. بين صوتي (ض، د) ٢. بين صوتي (ض، ط) ٣. بين صوتي (ت، ط) ٤. بين صوتي (س، ص) ٥. بين صوتي (ث، س) ٦. بين صوتي (ق، ك) ٧. بين صوتي (ح، هـ) ٨. بين صوتي (خ، ك) ٩. بين صوتي (ز، ظ) ١٠. بين صوتي (ز، ذ) ١١. بين صوتي (أ، ع)

الموضوع	القاعدة" الهدف السلوكي"
همزة الوصل	١. همزة الوصل تأتي في الكلمات التي تبدأ بحرف ساكن ليُمكِن النطق بالساكن. ٢. همزة الوصل تكتب (ألفًا) ولا يوضع تحتها أو فوقها علامة القطع (ء). - لهمزة الوصل مواضع قياسية في الأفعال وذلك في: ٣. الفعل الأمر من الفعل الثلاثي والخماسي والسداسي. ٤. الفعل الماضي الخماسي والسداسي. ٥. المصدر الخماسي والسداسي. ٦. ولها مواضع سماعية في بعض الأسماء منها: اسم – ابن – ابنة – امرؤ – امرأة – اثنان – اثنتان ٧. ولهمزة الوصل موضع واحد في الحروف وهو (ال) التعريف.
همزة القطع	- تكتب همزة القطع وتنطبق في المواضع التالية: ١. جميع الأسماء (ماعدا الأسماء السبعة التي عرفها في درس همزة الوصل). ٢. جميع الحروف ما عدا (ال) الداخلة على الأسماء. ٣. جميع الأفعال سوى ما مر به في همزة الوصل.
كتابة الهمزة المتوسطة على ألف	- مواضع رسم الهمزة المتوسطة على الألف وهي: ١. إذا كانت مفتوحة والحرف الذي قبلها مفتوح. ٢. إذا كانت ساكنة والحرف الذي قبلها مفتوح. ٣. إذا كانت مفتوحة والحرف الذي قبلها ساكن (ليس الياء).
كتابة الهمزة المتوسطة على ياء	- مواضع كتابة الهمزة في وسط الكلمة على النبرة (ياء) وهي: ١. إذا كانت مكسورة. ٢. إذا كانت مفتوحة أو مضمومة وقبلها حرف مكسور. ٣. إذا كانت مفتوحة وقبلها ياء ساكنة.
كتابة الهمزة المتوسطة على واو	- مواضع كتابة الهمزة المتوسطة على الواو وهي: ١. إذا كانت مضمومة وما قبلها مفتوح. ٢. إذا كانت مضمومة وما قبلها ساكن. ٣. إذا كانت ساكنة وما قبلها مضموم. ٤. إذا كانت مفتوحة وما قبلها مضموم.

الموضوع	القاعدة" الهدف السلوكي"
كتابة الهمزة المتوسطة منفردة	- مواضع كتابة الهمزة المتوسطة المفردة على السطر وهي: ١. إذا وقعت مفتوحة بعد ألف. ٢. إذا وقعت مفتوحة بعد واو ساكنة. ٣. إذا جاءت بعدها ألف تنوين نصبًا وليس قبلها ياء ساكنة.
كتابة الهمزة متطرفة آخر الكلمة	١. تكتب الهمزة المتطرفة على ألف إذا سبقها حرف مفتوح. ٢. تكتب الهمزة المتطرفة على ياء إذا سبقها حرف مكسور. ٣. تكتب الهمزة المتطرفة على واو إذا سبقها حرف مضموم. ٤. تكتب الهمزة المتطرفة مفردة إذا سبقها حرف ساكن.

✓ **استخراج الوزن النسبي للأهداف:**

استخرج الوزن النسبي للأهداف في الجدول (٣) وذلك باستخدام المعادلات التالية:

١. الوزن النسبي للهدف الواحد في الموضوع الواحد = الهدف في الموضوع ÷ مجموع أهداف الموضوع × ١٠٠

٢. الوزن النسبي للهدف الواحد في الموضوع الواحد = الهدف في الموضوع الواحد ÷ مجموع الأهداف × ١٠٠

٣. الوزن النسبي لأهداف الموضوع الواحد = مجموع أهداف الموضوع الواحد ÷ المجموع الكلي لأهداف المقرر × ١٠٠

الجدول (٣) الوزن النسبي لأهداف كل موضوع من موضوعات المقرر

الموضوع	مجموع الأهداف	الوزن النسبي للهدف الواحد في الموضوع الواحد	الوزن النسبي للهدف الواحد بالنسبة لمجموع أهداف المقرر	الوزن النسبي لأهداف الموضوع الواحد بالنسبة للمجموع الكلي لأهداف المقرر	القيمة
التاء المفتوحة	٥	٢٠٪	٢,٠٨٣٪	١٠,٤١٦٦٧٪	١٠٪
التاء المربوطة	٥	٢٠٪	٢,٠٨٣٪	١٠,٤١٦٦٧٪	١٠٪

الموضوع	مجموع الأهداف	الوزن النسبي للهدف الواحد في الموضوع الواحد	الوزن النسبي للهدف الواحد بالنسبة لمجموع أهداف المقرر	الوزن النسبي لأهداف الموضوع الواحد بالنسبة للمجموع الكلي لأهداف المقرر	القيمة
الحروف المتشابهة صوتًا	١١	٪٩,٠٩	٪٢,٠٨٣	٪٢٢,٩١٦٦٧	٪٢٣
همزة الوصل	٧	٪١٤,٢٩	٪٢,٠٨٣	٪١٤,٥٨٣٣٣	٪١٥
همزة القطع	٣	٪٣٣,٣٣	٪٢,٠٨٣	٪٦,٢٥	٪٦
كتابة الهمزة على ألف	٣	٪٣٣,٣٣	٪٢,٠٨٣	٪٦,٢٥	٪٦
كتابة الهمزة على ياء	٣	٪٣٣,٣٣	٪٢,٠٨٣	٪٦,٢٥	٪٦
كتابة الهمزة على واو	٤	٪٢٥	٪٢,٠٨٣	٪٨,٣٣٣٣	٪٨
كتابة الهمزة منفردة	٣	٪٣٣,٣٣	٪٢,٠٨٣	٪٦,٢٥	٪٦
كتابة الهمزة متطرفة	٤	٪٢٥	٪٢,٠٨٣	٪٨,٣٣٣٣	٪٨
المجموع	٤٨		٪١٠٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠	٪١٠٠

❖ تحكيم أداة الدراسة:

- عرضت أداة تحليل الاختبار للنظر في صدق المحتوى وكذلك جدول المواصفات والأهداف على مجموعة من المتخصصين وذوي الخبرة، وكان النتيجة إمكانية تطبيقها لمناسبتها لما وضعت له، وأصبحت أداة تحليل الاختبارات كالآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استمارة تحليل الأسئلة المقالية القصيرة:

رقم السؤال	رقم الفقرة	السؤال	محتوى السؤال	الهدف المرتبط بالسؤال	الموضوع المرتبط بالهدف	المستوى المعرفي للسؤال		
						المعرفة والتذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق

استمارة تحليل قطعة الإملاء في الاختبار:

الكلمة	القواعد الإملائية للكلمة	الموضوع المرتبط بالهدف	المستوى المعرفي للسؤال		
			المعرفة والتذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق

ولقياس الصدق الظاهري عُرضت الأداة مع عينة الدراسة على عدد من المحكمين، مرفقة بجدول يحتوي على أربعة أبعاد:

رقم السؤال	السؤال	مناسب لقياس مهارة الكتابة	غير مناسب لقياس مهارة الكتابة

- **عينة الدراسة:**

تتمثل عينة الدراسة في مقرر الكتابة واختباراتها للمستوى الثالث من سلسلة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المطبق بمعهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

■ **تطبيق الدراسة وجمع البيانات:**

بعـد تحليـل المقـرر تواصلـت الباحثـة مـع فريـق الإعـداد اللغـوي بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة التابـع لجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية للحصـول علـى نمـاذج لاختبـارات مقـرر الكتابـة للمسـتوى الثالـث وذلـك لتطبيـق الدراسـة عليهـا، وحصلـت علـى عـدد مـن الاختبـارات -تقريبًـا ثلاثـة عشـر اختبـارًا مـن اختبـارات المقـرر- واسـتبعدت الباحثـة اختباريـن ينقصهـم بعـض الصفحـات، واختبـارًا واحـدًا مكتوبًـا بخـط اليـد، واكتفـت بالعشـرة المتبقيـة الـتي رأت فيهـا وضوحًـا تسـتطيع مـن خلالـه تحليلهـا والإجابـة عـن أسـئلة الدراسـة.

■ **تحليل الاختبارات واستخراج معدلات التكرار:**

✓ **تحليل الاختبارات:**

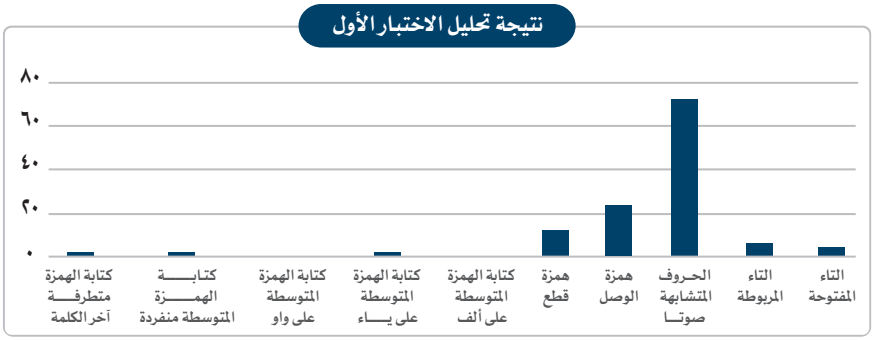
- حللـت الباحثـة عشـرة اختبـارات مـن عـدة فصـول متفرقـة، وذلـك باسـتخدام اسـتمارة التحليـل السـابقة والـتي حُكِّمَـت مـن قبـل المتخصصـين.
- صُنّـف الإمـلاء في مسـتوى التطبيـق، فبعـد استشـارة الباحثة لعدد من المتخصصين -في مجـال المناهـج وطـرق التدريـس، وكذلـك أسـاتذة في تعليـم اللغـة- في تصنيـف الإمـلاء رجحـوا أنهـا تُعـد مهـارة آليـة تنتـمي لمسـتوى التطبيـق في المسـتويات المعرفيـة، لأن التطبيـق هـو أعلـى المسـتويات الدنيـا، والإمـلاء يعـد عمليـة مركبـة مـن التذكـر والفهـم والتطبيـق؛ و علـل أحدهـم ذلـك بقولـه: إنـه لا يمكـن للطالـب أن يكتـب مـن دون أن يتذكـر البنيـة، ولا يسـتطيع الاسـتدعاء مـن دون فهـم، ولا يكتـب كتابـة صحيحـة من دون تطبيـق للقواعـد، وقـال آخـر: إن الغالـب أنـه يعتمـد علـى تعقـد السـؤال، فقـد يكـون بسـيطًا يحتـاج إلى تذكـر فقـط، وقـد يكـون معقـدًا فيحتـاج إلى فهـم ثـم تطبيـق، وأضـاف ثالـث: أن الطالـب عندمـا يكتـب مـا يملـى عليـه يطبـق القواعـد الـتي درسـها سـواءً كانـت صوتيـة أم صرفيـة أم إملائيـة.
- صنفـت المسـتويات المعرفيـة للأسـئلة مـن خـلال الاسـتعانة بجـدول تصنيـف الأهـداف السـلوكية رقـم (٢) في كتـاب (البغـدادي، ١٩٩٨، ص ٥٤)

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- قسمت أداة تحليل الاختبارات إلى جزئين؛ جزء يختص بتحليل الأسئلة المقالية القصيرة؛ لأنها تتطلب إجابات قصيرة كالتعليل وذكر مثال لكلمات تحوي قاعدة معينة ووضعها في جملة مفيدة، والجزء الآخر من الجدول كان لتحليل النص الإملائي أو الجمل الإملائية وتفصيل كل كلمة لاستخراج الظواهر الإملائية التي تحتوي عليها.
- في أثناء التحليل لاحظت الباحثة أن هناك فقرات ليس لها قاعدة في المقرر، فوضعت هذه الفقرات في نهاية الجدول، مع ذكر القاعدة التي تخصها.
- استبعدت الكلمات المكررة في النصوص الإملائية، وذلك بعد سؤال المتخصصين في تعليم مقرر الكتابة عن طريقة محاسبة الطالب على الكلمة المكررة في كل مرة يخطئ فيها؛ فقيل إن الطالب يُحَاسَب على الخطأ مرة واحدة فقط؛ مما يجعل تكرار الكلمة يؤثر في نسبة ارتفاع عدد التكرارات للهدف الواحد دون فائدة تعود على النتائج.

وسنعرض ما توصلت إليه الباحثة من تحليل الاختبارات، ونسبة تغطية كل اختبار لموضوعات المقرر مرتبة بحسب تاريخ إجرائها من الأقدم تاريخًا إلى الأحدث في الجداول التالية:

نتيجة تحليل الاختبار الأول (الفصل الدراسي الثاني / ١٤٤٢-١٤٤٣هـ):

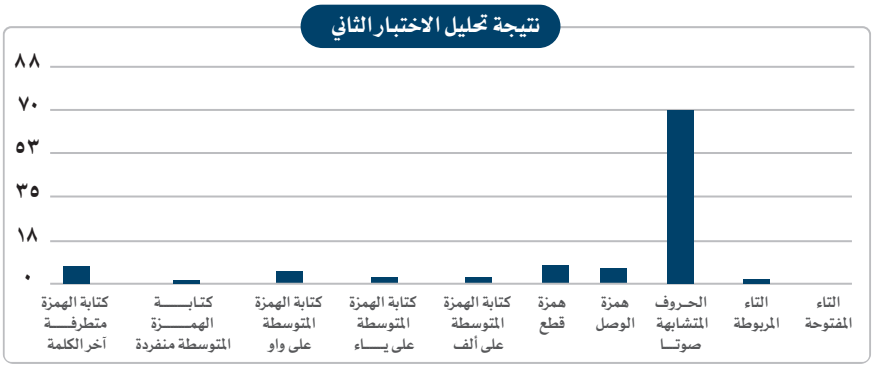


نلاحظ تركيز هذا الاختبار على موضوعين هما: الحروف المتشابهة صوتًا، وهمزة الوصل، يليهما همزة القطع فالتاء المربوطة، في حين أن بقية الموضوعات لم تأخذ نصيبًا

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

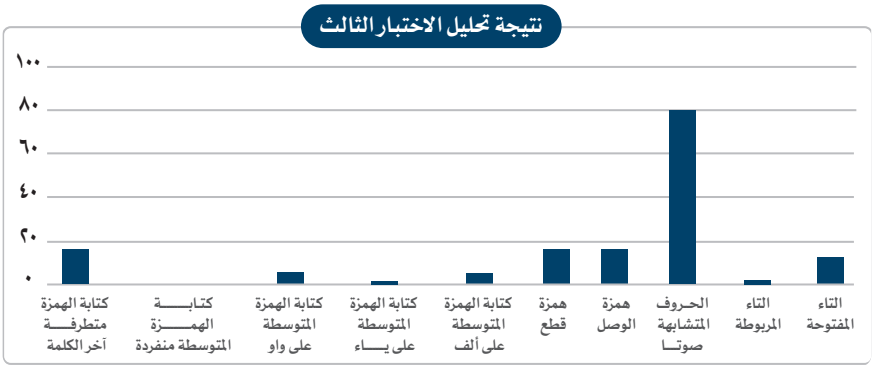
كافيًا فيه كالتاء المفتوحة، وكتابة الهمزة المتوسطة على ياء، وكتابة الهمزة المتوسطة منفردة، وكتابة الهمزة متطرفة آخر الكلمة، بل يوجد موضوعان لم يتطرق لهما الاختبار وهما كتابة الهمزة المتوسطة على ألف، وكتابة الهمزة المتوسطة على واو.

نتيجة تحليل الاختبار الثاني (الفصل الدراسي الثاني / ١٤٤١-١٤٤٢هـ):



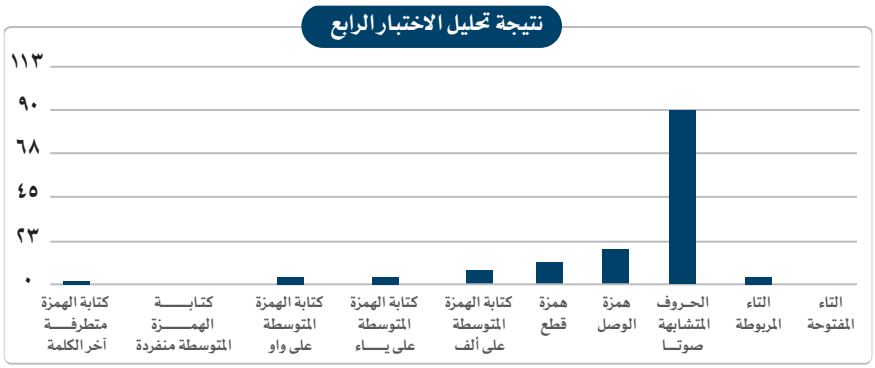
نلاحظ في هذا الاختبار أن التاء المفتوحة لم تأخذ أي نصيب في هذا الاختبار، ووجود توسط في ذكر بعض الموضوعات كهمزة الوصل والقطع، وكذلك الهمزة المتوسطة على الواو، والهمزة المتطرفة، في حين أن الحروف المتشابهة صوتًا قد أخذت نصيبًا عاليًا جدًا. وكان من الأفضل أن توزع بين بقية الموضوعات التي لم تُذكَر سوى بنسبة قليلة جدًا، كالتاء المربوطة، والهمزة المتوسطة على واو وعلى الياء، والهمزة المنفردة.

نتيجة تحليل الاختبار الثالث (الفصل الدراسي الثاني / ١٤٣٣-١٤٣٤هـ)



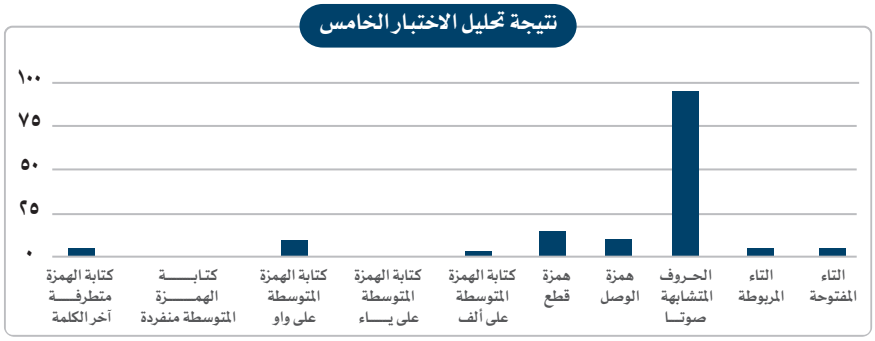
نلاحظ أن موضوعات همزة القطع والوصل، وكتابة الهمزة المتطرفة، والتاء المفتوحة ذكرت بنسب جيدة في حين أن الحروف المتشابهة صوتًا نسبة ذكرها مرتفعة جدًا، كما لم يتطرق الاختبار لموضوع كتابة الهمزة المتوسطة منفردة، أما بقية المواضيع فقد وردت بنسب قليلة متفاوتة.

نتيجة تحليل الاختبار الرابع (الفصل الدراسي الأول/١٤٣٦-١٤٣٧هـ)



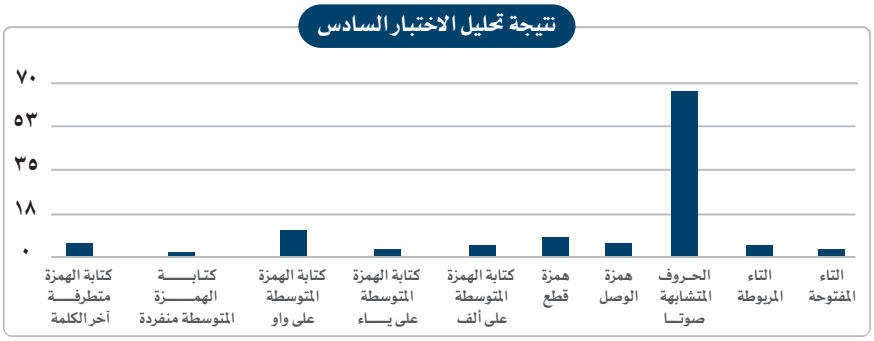
لم يتطرق هذا الاختبار لموضوع التاء المفتوحة، ولا لموضوع كتابة الهمزة المتوسطة منفردة، وتطرق مرة واحدة لموضوع كتابة الهمزة المتطرفة، في حين تطرقه لهدف واحد من أهداف موضوع همزة الوصل أكثر من عشرين مرة، وتطرق إلى بقية الأهداف بنسب متفاوتة، أما موضوع الحروف المتشابهة صوتًا فقد تكرر بنسبة عالية جداً كبقية الاختبارات، وأفضل نسبة عادلة حصل عليها موضوع همزة القطع، أما بقية المواضيع فقد جاءت بنسب قليلة.

نتيجة تحليل الاختبار الخامس (الفصل الدراسي الثاني/١٤٣٦-١٤٣٧هـ):



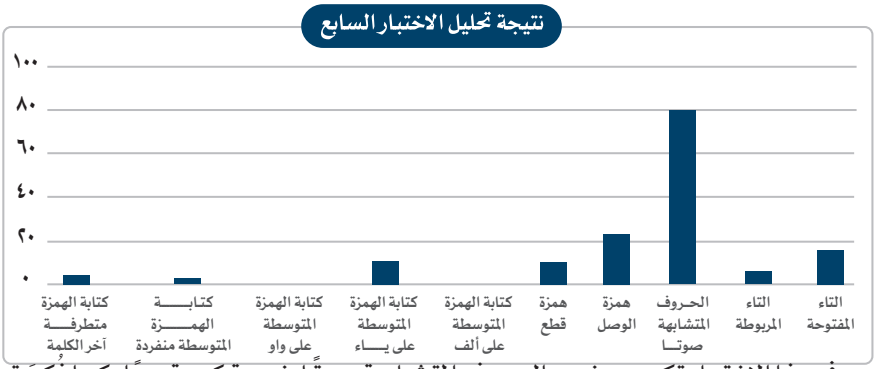
في هـذا الاختبـار طغـت نسـبة تكـرار أهـداف موضـوع الحـروف المتشـابهة صوتًـا، أمـا أغلـب الموضوعـات كالتـاء المفتوحـة والمربوطـة، والهمـزة المتوسـطة علـى واو، والهمـزة المتطرفـة فتكـررت بمعـدلات قليلـة، وورد موضـوع الهمـزة المتوسـطة علـى ألـف مـرة واحـدة فقـط، وأهمـل الاختبـار موضـوع الهمـزة المتوسـطة علـى يـاء، والهمـزة المتوسـطة المنفـردة.

نتيجة تحليل الاختبار السادس (الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٦/١٤٣٧هـ)



نلاحـظ هنـا تَطَـرُّق الاختبـار لجميـع المواضيـع ولكـن مـن دون إنصـاف فقـد أخـذ موضـوع الحـروف المتشـابهة صوتًـا النصيـب الأكـبر، وهـذا يعـني أن الاختبـار يُعَـد صادقًـا لتغطيتـه جميـع المواضيـع بغـض النظـر عـن مـدى تغطيتـه لجميـع الأهـداف، فقـد أورد هدفـين إلى ثلاثـة أهـداف مـن كل موضـوع عـدا موضـوع همـزة القطـع والهمـزة المتوسـطة علـى واو فقـد وردت أهدافهمـا بشـكل عـادل مطابـق للمقاييـس والمواصفـات.

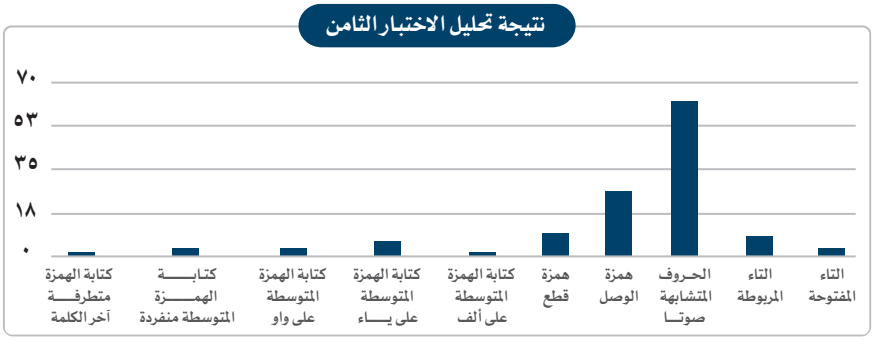
نتيجة تحليل الاختبار السابع (الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧/ ١٤٣٨-هـ):



في هـذا الاختبـار تكـرر موضـوع الحـروف المتشـابهة صوتًـا بنسـبة كبـيرة جـدًا، كمـا ذُكِـرَت

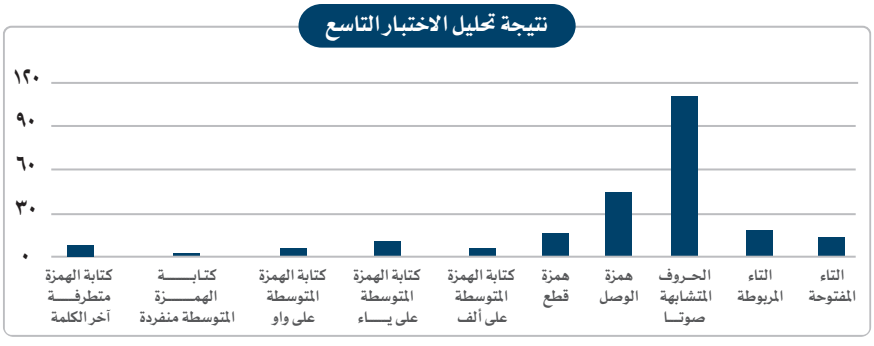
همـزة الوصـل والتـاء المفتوحـة بنسـب عادلـة ومعقولـة، في حـين قـل ذكـر همـزة القطـع، والتـاء المربوطـة، والهمـزة المتوسـطة على يـاء، وذُكـر هـدف واحـد لموضـوع الهمـزة المتوسـطة المنفـردة، والهمـزة آخـر الكلمـة، ولـم يذكـر الاختبـار أي هـدف لموضـوع الهمـزة المتوسـطة على واو أو الهمـزة المتوسـطة على ألـف.

نتيجة تحليل الاختبار الثامن (الفصل الدراسي الثاني / ١٤٣٧-١٤٣٨هـ):



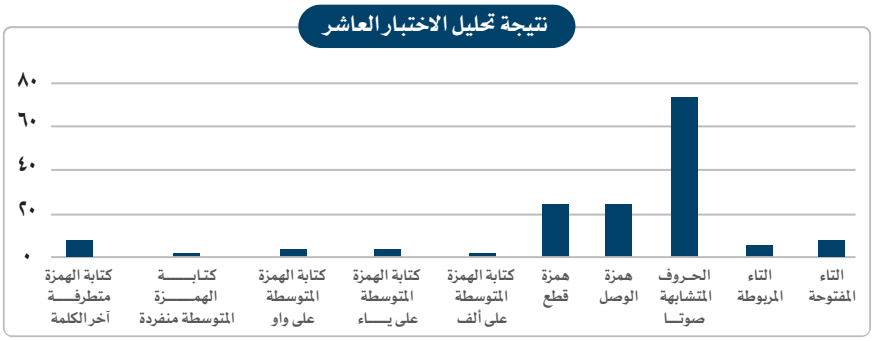
يعـد هـذا الاختبـار مـن الاختبـارات الـتي غطـت مواضيـع المقـرر كامـلًا، وإن ذكـرت بعـض المواضيـع بنسـب أكـبر مـن النسـب المتوقعـة طبقـا لجـدول المواصفـات، كموضـوع الحـروف المتشـابهة صوتًـا، وهمـزة الوصـل الـذي زاد معـدل تكـراره مـع التركـيز على هـدف واحـد دون غـيره، وقـد ورد موضـوع التـاء المربوطـة، وهمـزة القطـع بنسـب تكـرار جيـدة جـدًا، أمـا بقيـة المواضيـع فقـد ذكـرت بنسـب قليلـة جـدًا أقـل مـن المتوقـع.

نتيجة تحليل الاختبار التاسع (الفصل الدراسي الأول ١٤٣٨-١٤٣٩هـ):



غطى هذا الاختبار جميع مواضيع المقرر، ولكن زاد تكرار بعض المواضيع كالحروف المتشابهة صوتًا لتتخطى حاجز المئة تكرار وكذلك همزة الوصل الذي تكرر أكثر من أربعين مرة، وكان من الأفضل أن تتنوع هذه التكرارات وتتوزع على جميع المواضيع وتغطي جميع الأهداف في كل موضوع؛ لتزيد نسبة صدق الاختبار وموثوقيته بين الطلاب، أما موضوعا التاء المفتوحة والمربوطة، وهمزة القطع فتكررا بنسب جيدة جداً.

نتيجة تحليل الاختبار العاشر (الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩-١٤٤٠هـ):



غطى هذا الاختبار جميع مواضيع المقرر، ولكن زادت فيه نسبة تكرار أهداف موضوع الحروف المتشابهة صوتًا، واعتدلت نسبة ذكر همزة الوصل والقطع، أما موضوعا التاء المفتوحة والمربوطة، والهمزة المتطرفة فقد وردا بنسب جيدة جداً، وقلّت نسبة تغطية كل أهداف بقية مواضيع المقرر كالهمزة المتوسطة على ألف، وعلى واو، وعلى ياء، والهمزة المنفردة.

✓ تحليل البيانات إحصائيًا:

حللت البيانات المعطاة إحصائيًا للإجابة عن السؤالين المرتبطين بصدق المحتوى وذلك على مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: استُخرِج فيها الفرق بين المتوقع من تغطية الاختبارات لأهداف كل موضوع من موضوعات المقرر وبين المُشاهد في عينة الدراسة وقد مر ذلك بثلاث خطوات وهي:

الخطوة الأولى: ذكر فيها بيان معدل تكرار أهداف كل موضوع في كل اختبار، واستبعد من عملية حساب التكرارات المفردات التي تنتمي لموضوع في المقرر ولكن قاعدته لم ترد فيه؛ فنرى مثلًا كلمة (آبار) مفردها (بِئْر) وهي همزة كُتبت على نبرة لأنها ساكنة وما قبلها مكسور، أيضًا كلمة (كأس) جمعها (كُؤُوس)، وكذلك كلمة (شأن) جمعها (شُؤُون)، وهي همزة كُتبت على واو لأنها مضمومة وما قبلها مضموم، و كلمة (فأر) جمعها (فِئْران)، وكذلك كلمة (جِئْنا) لنفس القاعدة، وهي همزة كُتبت على نبرة لأنها ساكنة وما قبلها مكسور، وهي قواعد للهمزة المتوسطة مذكورة في كتاب (يوسف، ٢٠٠٦) لكن الكتاب لم يذكرها ضمن أهداف موضوعات الهمزة المتوسطة، وقد توصلت الباحثة لنسبة التكرار للأهداف كما في الجدول (٥) باستخدام المعادلة:

عدد تكرار الأهداف للموضوع الواحد ÷ مجموع تكرارات الأهداف لكل موضوعات المقرر×١٠٠

الخطوة الثانية: استخراج متوسط نسبة تكرار الأهداف لكل موضوع من محتوى المقرر كما في الجدول (٦) وذلك باستخدام المعادلة:

مجموع قيم نسبة تكرار الأهداف ÷ عدد هذه القيم

الخطوة الثالثة: استُخدم متوسط نسبة التكرارات لمعرفة نتيجة اختبار (كاي تربيع) الذي يبين الفرق بين النسب التي يُفْتَرَض أن يغطيها الاختبار لأهداف كل موضوع، والمُشاهد في هذه الاختبارات، وذلك في ضوء الأوزان النسبية لفقرات عينة الدراسة كما في الجدول (٧)، وقد ذكر (العساف، ٢٠١٦، ص ١٦٨) كيف يتم استخراج قيمة اختبار كاي تربيع الذي يبين الفروق بين المتوقع (جدول المواصفات للمقرر الدراسي رقم ٣) والمشاهد (الناتج المتوسط للفقرات الأسئلة ٥) باستخدام المعادلة التالية:

- $\chi^2 = \Sigma \frac{(ب - ا)^2}{ب}$
- حيث إن: أ= التكرار الملاحظ، ب=التكرار المتوقع

وبعد ذلك بيان الدلالة العملية للفروق بين المُشاهد والمُتوقع لهذه الاختبارات من خلال المخطط التفصيلي رقم (١).

ملاحظة: خ= اختبار، م = معدل، ك= تكرار، ن= نسبة

الجدول (٤) معدل تكرار الأهداف ونسبة كل منها

الموضوع		التاء المفتوحة	التاء المربوطة	الحروف المتشابهة صوتا	همزة الوصل	همزة القطع	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف	كتابة الهمزة المتوسطة على ياء	كتابة الهمزة المتوسطة على واو	كتابة الهمزة متطرفة منفردة	كتابة الهمزة متطرفة آخر الكلمة	المجموع
خ١	م.ك	٣	٦	٧٢	٢٥	١٢	٠	١	٠	١	١	١٢١
	ن	٢٪	٥٪	٦٠٪	٢١٪	١٠٪	٠٪	١٪	٠٪	١٪	١٪	١٠٠٪
خ٢	م.ك	٠	٢	٧٠	٨	٩	٣	٣	٦	١	٨	١١٠
	ن	٠٪	٢٪	٦٤٪	٧٪	٨٪	٣٪	٣٪	٥٪	١٪	٧٪	١٠٠٪
خ٣	م.ك	١٢	٣	٨٠	١٧	١٧	٥	٢	٥	٠	١٦	١٥٧
	ن	٨٪	٢٪	٥١٪	١١٪	١١٪	٣٪	١٪	٣٪	٠٪	١٠٪	١٠٠٪
خ٤	م.ك	٠	٥	٨٦	٢٧	١٣	٧	٤	٤	٠	١	١٤٧
	ن	٠٪	٣٪	٥٩٪	١٨٪	٩٪	٥٪	٣٪	٣٪	٠٪	١٪	١٠٠٪
خ٥	م.ك	٥	٥	٩٥	٩	١٥	٢	١	٩	١	٤	١٤٦
	ن	٣٪	٣٪	٦٥٪	٦٪	١٠٪	١٪	١٪	٦٪	١٪	٣٪	١٠٠٪
خ٦	م.ك	٣	٤	٦٤	٥	٧	٤	٣	٩	٢	٥	١٠٦
	ن	٣٪	٤٪	٦٠٪	٥٪	٧٪	٤٪	٣٪	٨٪	٢٪	٥٪	١٠٠٪
خ٧	م.ك	١٥	١١	٨٠	٢٣	٩	٠	١٠	٠	٢	٣	١٥٣
	ن	١٠٪	٧٪	٥٢٪	١٥٪	٦٪	٠٪	٧٪	٠٪	١٪	٢٪	١٠٠٪
خ٨	م.ك	٢	٧	٦٢	٢٥	٨	١	٣	٢	٢	١	١١٣
	ن	٢٪	٦٪	٥٥٪	٢٢٪	٧٪	١٪	٣٪	٢٪	٢٪	١٪	١٠٠٪
خ٩	م.ك	١٢	١٧	١١٠	٤٣	١٣	٣	٦	٢	١	٤	٢١١
	ن	٦٪	٨٪	٥٢٪	٢٠٪	٦٪	١٪	٣٪	١٪	٠٪	٢٪	١٠٠٪
خ١٠	م.ك	٧	٥	٧٥	٢٣	٢٣	١	٣	٤	١	٧	١٤٩
	ن	٥٪	٣٪	٥٠٪	١٥٪	١٥٪	١٪	٢٪	٣٪	١٪	٥٪	١٠٠٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول (٥) متوسط نسبة معدل تكرار الأهداف

محتوى المقرر		التاء المفتوحة	التاء المربوطة	الحروف المتشابهة صوتا	همزة الوصل	همزة القطع	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف	كتابة الهمزة المتوسطة على ياء	كتابة الهمزة المتوسطة على واو	كتابة الهمزة المتوسطة منفردة	كتابة الهمزة متطرفة آخر الكلمة	المجموع
معدل نسبة التكرار	خ١	٢٪	٥٪	٦٠٪	٢١٪	١٠٪	٠٪	١٪	٠٪	١٪	١٪	١٠٠٪
	خ٢	٠٪	٢٪	٦٤٪	٧٪	٨٪	٣٪	٣٪	٥٪	١٪	٧٪	١٠٠٪
	خ٣	٨٪	٢٪	٥١٪	١١٪	١١٪	٣٪	١٪	٣٪	٠٪	١٠٪	١٠٠٪
	خ٤	٠٪	٣٪	٥٩٪	١٨٪	٩٪	٥٪	٣٪	٣٪	٠٪	١٪	١٠٠٪
	خ٥	٣٪	٣٪	٦٥٪	٦٪	١٠٪	١٪	١٪	٦٪	١٪	٣٪	١٠٠٪
	خ٦	٣٪	٤٪	٦٠٪	٥٪	٧٪	٤٪	٣٪	٨٪	٢٪	٥٪	١٠٠٪
	خ٧	١٠٪	٧٪	٥٢٪	١٥٪	٦٪	٠٪	٧٪	٠٪	١٪	٢٪	١٠٠٪
	خ٨	٢٪	٦٪	٥٥٪	٢٢٪	٧٪	١٪	٣٪	٢٪	٢٪	١٪	١٠٠٪
	خ٩	٦٪	٨٪	٥٢٪	٢٠٪	٦٪	١٪	٣٪	١٪	٠٪	٢٪	١٠٠٪
	خ١٠	٥٪	٣٪	٥٠٪	١٥٪	١٥٪	١٪	٢٪	٣٪	١٪	٥٪	١٠٠٪
المتوسط		٤٪	٤٪	٥٧٪	١٤٪	٩٪	٢٪	٣٪	٣٪	١٪	٤٪	١٠٠٪

الجدول (٦) نتيجة اختبار كاي تربيع

الموضوع	فقرات الاختبار	المقرر الدراسي	الفرق بين الشاهد والمتوقع	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية
	معدل التكرار الملاحظ	معدل التكرار المتوقع			
التاء المفتوحة	٤	١٠	٦-	٤	توجد دلالة
التاء المربوطة	٤	١٠	٦-	٤	توجد دلالة

الموضوع	فقرات الاختبار	المقرر الدراسي	الفرق بين الشاهد والمتوقع	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية
	معدل التكرار الملاحظ	معدل التكرار المتوقع			
الحروف المتشابهة صوتًا	٥٧	٢٣	٣٤	٥٠	توجد دلالة
همزة الوصل	١٤	١٥	١-	٠	لا توجد دلالة
همزة القطع	٩	٦	٣	٢	توجد دلالة
كتابة الهمزة المتوسطة على ألف	٢	٦	٤-	٣	توجد دلالة
كتابة الهمزة المتوسطة على ياء	٣	٦	٣-	٢	توجد دلالة
كتابة الهمزة المتوسطة على واو	٣	٨	٥-	٣	توجد دلالة
كتابة الهمزة المتوسطة منفردة	١	٦	٥-	٤	توجد دلالة
كتابة الهمزة متطرفة آخر الكلمة	٤	٨	٤-	٢	توجد دلالة

المرحلة الثانية: وفيها بيان معدل التكرار للمستويات المعرفية الدنيا، ونسبة كل مستوى من هذه المستويات (المعرفة والفهم والتطبيق) كما في الجدول (٨)، وبعدها توضيح أي المستويات المعرفية رُكز عليه، وأيها أُهمل، أو قُلِّلَ منه فقط، وذلك من خلال المخطط التفصيلي (٢)، من دون مقارنتها مع المُشاهد والمُتوقع؛ وذلك لأن الكتاب لم يصنف الأهداف إلى مستويات أو يشير إلى المستويات المعرفية كما ذكرنا سابقًا.

- حدد المستويات المعرفية الدنيا دون العليا؛ وذلك لأن الدراسة تستهدف مقرر الكتابة للمستوى الثالث في معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتي تستهدف (الإملاء، والقواعد الإملائية، والخط) وهذه تعد مهارات آلية لا تصل للمستوى العقلي أو التعبير الذي يصل إلى المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم).

- عُدَّ التكرار لمستوى التطبيق في الإملاء تكرارًا واحدًا فقط؛ وذلك باعتبار أنه بند واحد لا يتجزأ، خلافًا للبنود السابقة والتي يمكن أن تتنوع في استيعابها بقية المستويات المعرفية.

الجدول (٧) معدل تكرار المستويات المعرفية ونسبة كل منها

	المستويات المعرفية الدنيا					
	المعرفة والتذكر		الفهم والاستيعاب		التطبيق	
	ك	ن	ك	ن	ك	ن
الاختبار الأول	٠	٪٠	١٠	٪١٤	٦	٪٩
الاختبار الثاني	٠	٪٠	٥	٪٧	١١	٪١٧
الاختبار الثالث	٩	٪٣٩	٥	٪٧	١	٪٢
الاختبار الرابع	٠	٪٠	٥	٪٧	١١	٪١٧
الاختبار الخامس	٠	٪٠	١٠	٪١٤	٦	٪٩
الاختبار السادس	٠	٪٠	٥	٪٧	١١	٪١٧
الاختبار السابع	٠	٪٠	٥	٪٧	٦	٪٩
الاختبار الثامن	٦	٪٢٦	١٢	٪١٦	٦	٪٩
الاختبار التاسع	٠	٪٠	١٠	٪١٤	٦	٪٩
الاختبار العاشر	٨	٪٣٥	٧	٪٩	١	٪٢
المجموع	٢٣	٪١٠٠	٧٤	٪١٠٠	٦٥	٪١٠٠

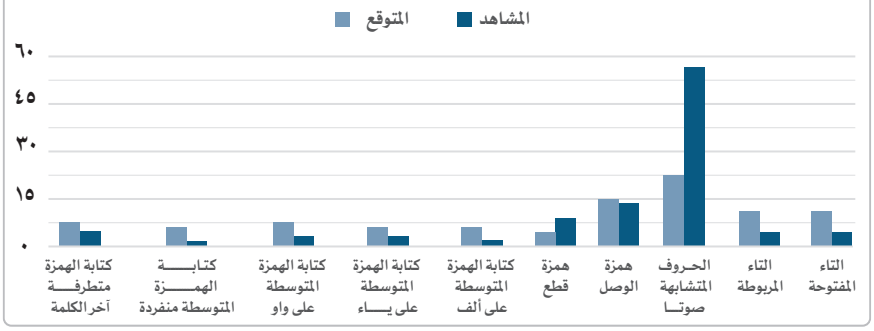
هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مناقشة النتائج:

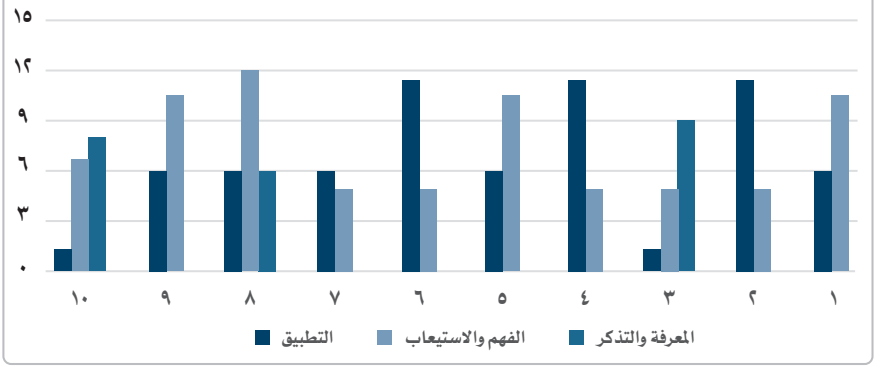
في سبيل الإجابة عن التساؤلات المندرجة تحت هذا السؤال وهي:

- **ما مدى شمولية فقرات تلك الاختبارات لمحتوى المقرر في ضوء الأوزان النسبية لكل موضوع من موضوعات المقرر؟**

مخطط تفصيلي (١) يبين الفرق بين المشاهد والمتوقع لنسب الموضوعات في جميع الاختبارات



مخطط تفصيلي (٢) لمعدل تكرارا لمستويات المعرفية لكل اختبار



توصلت الباحثة إلى إجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل المقرر أولًا واستخراج الأوزان النسبية كما في الجدول (٣)، وكذلك تحليل الاختبارات، وتصنيف الأهداف، وحساب معدل تكرارها، واستخراج متوسط هذه التكرارات كما هو موضح في الجدول

(٦)، وبعد ذلك عقدت مقارنة تبين لنا الفرق بين المُشاهد والمُتوقع بواسطة اختبار كاي تربيع والذي بيّن لنا النتائج في الجدول (٧) ويوضحه المخطط التفصيلي (١) ونفسرها كالتالي:

١. أكثر الموضوعات التي مثلتها الأسئلة تمثيلًا صادقًا هو موضوع همزة الوصل حيث إن المُشاهد جاء بنسبة ١٤٪ في حين كان المُتوقع ١٥٪ وهو يدل على عدم وجود دلالة إحصائية فارقة.

٢. أما الموضوعات التي جاءت بنسب أعلى من المتوقع: فموضوع الحروف المتشابهة صوتًا الذي جاء بنسبة ٥٧٪ في حين كان المتوقع ٢٣٪ وهو يُعَد أكثر الموضوعات بل الوحيد الذي جاء بقيمة عالية جدًا، وجاء موضوع همزة القطع بنسبة ٩٪ وكان المتوقع ٦٪ وهي قيمة متوسطة إلى حد ما.

٣. وبالنسبة للموضوعات التي جاءت بنسبة أقل من المتوقع فهي بقية موضوعات المقرر على الترتيب التالي:

- كتابة الهمزة المتوسطة على ياء جاء المُشاهد بنسبة ٣٪ والمُتوقع كانت نسبته ٦٪
- كتابة الهمزة المتوسطة على ألف كان المُشاهد بنسبة ٢٪ والمُتوقع كانت نسبته ٦٪
- كتابة الهمزة متطرفة آخر الكلمة جاء المُشاهد بنسبة ٤٪ والمُتوقع كانت نسبته ٨٪
- كتابة الهمزة المتوسطة على واو وصلت نسبة المُشاهد ٣٪ والمُتوقع كانت نسبته ٨٪
- كتابة الهمزة المتوسطة منفردة جاء المُشاهد بنسبة ١٪ والمُتوقع كانت نسبته ٦٪
- التاء المفتوحة جاءت نسبة المُشاهد ٤٪ والمُتوقع كانت نسبته ١٠٪
- التاء المربوطة كانت نسبة المُشاهد ٤٪ والمُتوقع كانت نسبته ١٠٪

خلاصة: كل هذا التفاوت يدلنا على وجود خلل في صدق المحتوى والذي أُثبت في أغلب الدراسات التي درست صدق المحتوى كدراسة (الخطابي، ٢٠١٣) و (الحسين،٢٠٠٩) و(الغانم،٢٠٠١) وكذلك (شودري٢٠١٦) وأيضًا ما أثبتته دراسة (Kahsay, Devardhi, Nelson ,2014) التي توضح وجود غياب صدق المحتوى، وتفاوت في تغطية الاختبارات لموضوعات المقرر وأهدافه حيث نلاحظ في جداول تحليل الاختبارات وجود بعض الاختبارات التي غطت

هدفين فقط من موضوع واحد، في حين بقية الأهداف لم تُذكر ولم يتُطرق إليها، فعلى سبيل المثال الاختبار الأول لم يتطرق إلى أي هدف من موضوع كتابة الهمزة المتوسطة على واو ، في حين تكرر أحد أهداف موضوع همزة الوصل اثنتي عشرة مرة، وهذا يدلنا على أثر غياب جدول المواصفات الذي يرسم لمعد الاختبار المعايير الدقيقة لكل موضوعات المقرر التي يجب عليه أن يغطيها بشكل أو بآخر، مع حريته في التنوع في طرح الأسئلة وتوزيع الدرجات بشكل عادل، لأن المعلم قد يرى أهمية لموضوع عن آخر فيزيد ذكر ما يراه مهما عن ذكر غيره الذي ربما يهمله وهو لا يقل أهمية بالنسبة للطلاب.

- **ما مدى ملاءمة فقرات تلك الاختبارات لأهداف المقرر؟**

نستطيع أن نجيب عن هذا السؤال والذي يقصد به ملاءمة فقرات المقرر ومستوياته المعرفية لأهداف المقرر حسب تصنيف بلوم الدنيا بخاصة، ولأننا لا نملك بين أيدينا ما يشير إلى تركيز المقرر على المستويات المعرفية كما ذكرنا سابقًا، نستطيع أن نتبين من خلال استعراضنا للمستويات التي ركز عليها أيها قد أهمل أو قلل منه من خلال الجدول رقم (٧)، وكذلك المخطط التفصيلي (٢)، من دون مقارنة مع المُشاهد والمُتوقع، فنرى أن:

مستوى المعرفة والتذكر حصل على أقل نسبة في التكرار، كما أن هناك ثلاث اختبارات من أصل عشرة تطرقت لهذا المستوى، وهي: الاختبار الثالث، والثامن، والعاشر، وهذا يدل على أن المعرفة والتذكر يُعد من المستويات التي قد يغفل عنها معدو الاختبارات.

مستوى الفهم والاستيعاب حصل على أعلى نسبة تكرار في جميع الاختبارات، وفي جميع اختبارات عينة الدراسة ذُكر سؤال على الأقل يقيم مستوى فهم القواعد الإملائية واستيعابها، وهذا مؤشر جيد ينبغي أن تكون عليه جميع المستويات في جميع الاختبارات.

في مستوى التطبيق نرى أن عدد التكرارات لا بأس به، ولكن بعض الاختبارات مثل: الاختبار الثالث، والعاشر، لم تتطرق إلى هذا المستوى إلا في سؤال الإملاء وهذا لا يقلل

مـن جـودة الاختبـار؛ إذ إن الإمـلاء تأخـذ نصيبًـا لا بـأس بـه مـن اهتمـام المعلـم وكذلـك مـن الدرجـات، بـل يُظهـر بـه الطالـب غالبًـا مـا درسـه في المقـرر كامـلًا، وبخاصـة إذا كان المعلـم قـد غطـى أهـداف المقـرر في النـص الإمـلائي.

خلاصـة نتيجـة هـذا السـؤال: نـرى مـن خـلال المخطـط التفصيلـي أن الاختبـار الثامـن حقـق أفضـل تناسـق بـين معـدل التكـرارات لهـذه المسـتويات، وهـذا يـدل أن المعلـم أو معـد الاختبـار يسـتطيع أن يوائـم بـين المسـتويات المعرفيـة وأهـداف المقـرر، وذلـك بتنويـع البنـود وزيـادة عـدد الأسـئلة، حـتى يسـتطيع تغطيـة أكـبر عـدد مـن أهـداف المقـرر، ويقيـس فهـم الطالـب واسـتيعابه وتطبيقـه لهـذه الأهـداف، ولكـن كل تلـك النتـائج تثبـت أن مشـكلة تغطيـة الاختبـارات للمسـتويات المعرفيـة لاتـزال قائمـة في أغلـب الاختبـارات، كمـا فعـل (عبدالخالـق،٢٠١١) في دراسـته الـتي ذكـر فيهـا أن المسـتويات المعرفيـة العليـا شـبه معدومـة في عينـة بحثـه، وأثبـت ذلـك أيضًـا دراسـتا (الغانـم،٢٠٠١) و(الخطـابي،٢٠١٣) اللتـان ذُكـر فيهمـا أن نسـبة الأسـئلة الـتي تقيـس المسـتويات الدنيـا مرتفعـة، وأن قليـلًا مـن الأسـئلة تقيـس المسـتويات المعرفيـة العليـا، وسـبب هـذا اللبـس أن أغلـب المقـررات لا توضـح في بدايتهـا النسـب المطلـوب ذكرهـا في أسـئلة الاختبـار كمـا في عينـة هـذه الدراسـة؛ ممـا يسـبب اختلافًـا واضحًـا بـين كل اختبـار وآخـر.

- **ما مدى مناسبة أسئلة تلك الاختبارات لقياس المهارات المستهدفة؟**

هـذا التسـاؤل يختـص بقيـاس نسـبة الصـدق الظاهـري الـذي نسـتطيع أن نحكـم عليـه مـن خـلال جـداول تحكيمـه، إذ أعـدت اسـتمارة بجـدول يحتـوي علـى أربعـة أبعـاد وهـي:

البعـد الأول: رقـم السـؤال / البعـد الثـاني: السـؤالالبعد الثالـث: مناسـب لقيـاس مهـارة الكتابـة البعـد الرابـع: غـيرمناسـب لقيـاس مهـارة الكتابـة

ثـم وُزِّعـت علـى عـدد مـن المحكمـين المتخصصـين في مجـال علـم اللغـة التطبيقـي؛ حيـث اسـتفادت الباحثـة مـن دراسـة (محمـد، وصالـح، ٢٠١٣م) في بنـاء الأداة، بعدهـا اسـتخرجت نسـبة الاتفـاق باسـتخدام المعادلـة التاليـة: حسـاب نسـبة الاتفـاق = عـدد مـرات الاتفـاق ÷ عـدد مـرات الاتفـاق + عـدد مـرات الاختـلاف×١٠٠ (طعيمـة، ٢٠٠٨، ص ٥٤٩).

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فكانت النتائج كالتالي:

- في الاختبار الأول نرى أن نسبة الاتفاق ٧٥٪ لكل الفقرات، وهذا يدل على أن الصدق الظاهري في هذا الاختبار ١٠٠٪ فهو يعبر عن معدل صدق مرتفع.
- في الاختبار الثاني نجد أن الفقرة الثانية من السؤال الثالث حصلت على نسبة ٦٢٪ ويعود السبب في ذلك من وجهة نظر المحكمين إلى أنها قد تتداخل مع بنود قياس مهارة النحو والصرف "التراكيب" وهذا ما تراه أيضًا الباحثة، وهذا ما ذكره الدكتور الخولي فإذا لم يذكر الميزان المطلوب لتحويل الفعل فسيكون السؤال قياسًا لمهارة النحو والصرف لا القواعد الإملائية، ولكن يُعَد الاختبار بالكامل صادقًا في ظاهره، إذ إن نسبة أسئلة الفقرات الحاصلة على معامل اتفاق يساوي ٧٥٪ وأكثر هي ٧٥٪
- في الاختبار الثالث نرى أن الفقرة الثالثة من الاختبار حصلت على معامل اتفاق أقل؛ وذلك يعود إلى أن الفراغات في شكلها الظاهري غير واضحة مما يصعب على الطالب استيعاب المطلوب منها، أو من عدد الكلمات التي سيجيب عنها، هذه وجهة نظر المحكمين، ولكن الباحثة ترى أن من الأسباب أيضًا عدم وضوح التعليمات الخاصة بهذا السؤال سواء من ناحية مقدار الدرجات، أو من ناحية طريقة احتسابها فهل سيُمنَح الدرجة على المعلومة، أم على كتابتها صحيحة إملائيًا، أم على المستويين معًا؟ ويُعَد هذا الاختبار صادق ظاهريًا لحصوله على نسبة ٨٠٪ بالنسبة لمعامل اتفاق المحكمين على بقية الأسئلة.
- في الاختبار الرابع نرى أن صدقه الظاهري هو ١٠٠٪ وذلك بأخذ معامل الاتفاق للمحكمين ٧٥٪ فأكثر لجميع الفقرات، مما يثبت أن هذا الاختبار قد حصل على معدل مرتفع في صدقه الظاهري.
- في الاختبار الخامس نرى أن الفقرة الأولى من السؤال الثاني قد انخفضت نسبة الصدق فيها وذلك كما حدث في الاختبار الثاني، إذ إن السؤال يوحي بأنه يقيس التراكيب وتصريفات الفعل ولا يقيس الإملاء والقواعد الإملائية، حيث إن معد الاختبار لم يضع ميزانًا يدل الطالب على المطلوب منه، وأثّر ذلك في نسبة

صدق الاختبار إذ إنه حصل في مجمله على نسبة ٦٦٪ ، وهو معدل متوسط وليس مرتفعًا؛ وهذا أحد أسباب الحرص على زيادة عدد الأسئلة لزيادة صدق الاختبار، لكن الباحثة ترى أن ذكر مثال توضيحي يغني عن ذكر الميزان، مما يزيد نسبة دقة تحديد المهارة المطلوبة من الطالب والله وأعلم.

- في الاختبار السادس نرى أن معدل الصدق الظاهري مرتفع كما في الاختبار الأول، والرابع، والثامن، والتاسع، والعاشر.
- في الاختبار السابع نرى انخفاض صدق السؤال الثاني؛ وذلك لعدم وضوح الهدف المطلوب من فقرة الهمزة المتوسطة المكتوبة على السطر، ولكن الباحثة ترى أن هذا لا يعيق الصدق الظاهري بقدر ما يؤثر في صدق المحتوى مما يجعل هذا الاختبار أقرب للمستوى المرتفع من الصدق الظاهري.

خلاصة نتيجة هذا السؤال: من خلال الجداول السابقة وبأخذ الفقرات الحاصلة على معامل اتفاق يساوي ٧٥٪ وأكثر نستطيع أن نثبت أن عينة الدراسة في مجملها حصلت على نسبة ٩٠٪ في إثبات صدقها الظاهري، وذلك بعد تطبيق المعادلة التالية: عدد الفقرات المتفق عليها ÷ العدد الكلي للفقرات ×١٠٠، مما يدل على أن الأسئلة مناسبة لقياس المهارات المستهدفة، وهي مهارات الكتابة الخاصة بمقرر الكتابة لعينة هذه الدراسة، ومن النادر أن نرى اختبارًا قد حصل على معدل صدق ظاهري منخفض، وإن وُجد ذلك فهو يعود في نظر الباحثة إلى أن هناك مهارات قد تتداخل في قياسها مع مهارات أخرى بطبيعتها كمهارة القراءة التي ترتبط في نظر الباحثين بمهارة الكتابة، إذ إن الطالب لن يستطيع أن يجيب عن أي سؤال إن لم يقرأه، فلو أخطأ الطالب في فهم السؤال من خلال قراءته فهل سيحاسب على خطأ القراءة أم خطأ كتابته؟

❖ التوصيات

- إقامة دورات تدريبية للمعلمين توضح طريقة إعداد جدول المواصفات حتى نستطيع أن نزيد من ضمان تحقق صدق المحتوى في هذه الاختبارات، إذ إن جدول المواصفات يرسم للمعلم ثقل كل موضوع وأهدافه باعتماده على عدد الساعات وحجم هذه الأهداف.

- اعتمـاد بعـض القطـع الإملائيـة الـتي تغطـي مفرداتهـا جميـع أهـداف المقـرر وموضوعاتـه، ووضعهـا في بنـك الأسـئلة، مـع التأكيـد علـى تحديـد درجـات هـذه القطـع، ومـا الـذي سيحاسـب عليـه الطالـب، أو مـا الدرجـات الـتي سـتخصم منـه في حـال الخطـأ، وهـل إذا تكـرر الخطـأ لنفـس الكلمـة سـيخصم منـه في كل مـرة أم لا؟ حـتى نزيـح القلـق الـذي قـد يصاحـب الطالـب أثنـاء أداء الاختبـار؛ فالطالـب يخـشى مـن خسـارة درجـات الإمـلاء الكبـيرة.
- الاهتمـام بتحديـد عـدد الأسـئلة ودرجـة كل سـؤال، فمثـلًا توضـع خمسـة وعشـرون درجـة علـى سـؤالين مـن خمـس فقـرات أو أقـل، ممـا يبعـد الطالـب عـن التفكـير بالإجابـة وينشـغل بالتفكـير في عـدد الدرجـات الـتي سيخسـرها لـو أخفـق بالإجابـة عـن أحـد هـذه الأسـئلة.

❖ الاقتراحات

١. إعـادة تطبيـق هـذه الدراسـة علـى عينـة مختلفـة ومقـرر مختلـف وذلـك لفائدتهـا في تقويـم العمليـة التدريسـية والتقييـم.

٢. وضـع لجنـة خاصـة تهتـم بالاختبـارات وتعالـج الأخطـاء الشـائعة في عمليـة التقييـم، وبخاصـة في توزيـع الدرجـات الـذي رأت الباحثـة أنـه قـد يؤثـر في نجـاح الطالـب، ويؤثـر أيضًـا في صـدق الاختبـارات وثباتها.

٣. إقامـة دورات تأهيليـة مكثفـة مـن قبـل لجنـة القيـاس والتقويـم لتوضيـح بعـض الأساسـيات الـتي يجـب اتباعهـا في إعـداد الاختبـارات.

٤. يُرفـق مـع أي مقـرر بعـد بنائـه وقبـل تطبيقـه جـدول لمواصفـات الاختبـار، يُبـنى مـن قبـل المتخصصـين في القيـاس والتقويـم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو حيمد، إبراهيم بن عبد العزيز. (٢٠٠٦). *الاختبارات اللغوية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل.

يوسف، حسني عبد الجليل. (٢٠٠٦). *علم كتابة اللغة العربية والإملاء*. القاهرة: دار السلام.

إلويد، دوايت، وديفيدسون، بيتر، وكوم، كرستين. (٢٠٠٨). *أساسيات التقييم في التعليم اللغوي*. (خالد بن عبد العزيز الدامغ، المترجمون) الرياض: جامعة الملك سعود.

براون، دوجلاس. (١٩٩٤). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. (عبده الراجحي، وعلي شعبان، المترجمون) بيروت: دار النهضة العربية.

عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد. (٢٠٠٠). *مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق*. عمان: دار صفاء.

العزاوي، رحيم يونس كرو. (٢٠١٣). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. العراق: دار دجله للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٨). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١٤). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان. (١٩٩٧). *القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية-مكتبة الشروق الدولية.

البغدادي، محمد رضا. (١٩٩٨). *الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الخالق، محمد. (١٩٩٦). *اختبارات اللغة*. الرياض: جامعة الملك سعود.

الخولي، محمد علي. (١٩٨٢). *أساليب تدريس اللغة العربية*. الرياض: مطابع الفرزدق.

الخولي، محمد علي. (٢٠٠٠). *الاختبارات اللغوية*. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

غانم، محمود محمد. (١٩٩٧). *القياس والتقويم*. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

AERA, APA, & NCME. (1985). *Standards for educational and psychological testing*.

Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. New York: Bow Historical Books.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1978). *Measurement and evaluation in education and psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٣، ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

Journal of Language Testing Vol. 2, No. 3; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

مراجعة كتاب: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب

Book Review: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-003-003

الدكتور محمد عبد الخالق محمد فضل
خبير المناهج واختبارات اللغة
معهد اللغويات التطبيقية -جامعة الملك سعود
والجامعة السعودية الإلكترونية (سابقًا)

تاريخ الإرسال: ١٨ /٠٧ /٢٠٢٤ تاريخ القبول: ٠٣ /٠٨ /٢٠٢٤

الكلمات المفتاحية:
الواصفات، الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات مقياس الإطار العالمي، المجلد المصاحب (للإطار الأوروبي المرجعي)، كفاءات اللغة التواصلية، أنشطة اللغة التواصلية، الكفاءة/ الكفاية اللغوية

Keywords:
Descriptors (CEFR Global Scale Companion Volume Communicative) language competencies Communicative language activities /Language proficiency

مقدّمة

يعد العمل الذي بين أيدينا، مرجعًا رائدًا في مجاله، ومن المتوقع أن تستفيد منه مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. كما سيفيد جمهورًا وطيفًا واسعًا ممن يهتمون بهذا المجال في علم اللغة التطبيقي؛ ويشمل كلًّا من: الباحثين، وطلاب الدراسات العليا في تخصصات من قبيل مناهج تعليم اللغات الثانية والأجنبية وطرائق تدريسها، ويأتي في مقدمة هؤلاء المهتمون بعمليات التقييم والقياس ومطورو الاختبارات ومن لف لفهم.

يُعدُّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، والمجلد المصاحب له، جزءًا من هدف المجلس الأوروبي لضمان جودة التعليم الشامل بوصفه حقًّا لجميع المواطنين الذين يعيشون في بلدان الاتحاد الأوروبي. والمجلد المصاحب للإطار المرجعي قُصد به أن يكون مكملًا للإطار الأساس الذي نُشر عام ٢٠٠١م. ويمكن إجمال الأهداف العامة للإطار المرجعي في الآتي:

- تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية في مختلف البلدان، وتسهيله.
- تقديم أساس سليم للاعتراف المتبادل بالمؤهلات اللغوية.
- مساعدة العاملين في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، والمسؤولين عن تخطيط المناهج للغات الأجنبية ولغات التعليم الدراسي، ومصممي المقررات، وهيئات الاختبارات، وقبل ذلك متعلمي اللغة على تحديد جهودهم وتنسيقها.

يُقدّم العملُ الذي بين أيدينا "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها - المجلد المصاحب" ٢٠٢٠م، وثيقةً دأب المجلس الأوروبي على تحديثها والعمل فيها منذ عام ١٩٦٤م، ونُشرت ورقيًّا عام ٢٠٠١م. وهي تمثل مخططًا توصيفيًّا شاملًا لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها بما في ذلك الكفاءات اللغوية، ومجموعة من المستويات المرجعية المشتركة (أ١- ج٢) المحددة في مقاييس الواصفات التوضيحية، بالإضافة إلى خيارات لتصميم المنهج. وقد حظيت جامعة أم القرى، في المملكة العربية السعودية، بحقوق ترجمتها إلى اللغة العربية.

وتنبع أهمية هذه الوثيقة من جهد الخبراء المتواصل الذي زاد على نصف قرن من الزمان (١٩٦٤م - ٢٠٢٠م) في تحديثها واستكمالها. ممّا جعل لجنة وزراء المجلس الأوروبي تُوصي باستخدام الإطار المرجعي أداةً لتعليم متماسك، وشفاف، وفعّال، بطريقة تُعزز المواطنة الكريمة، والتماسك الاجتماعي، والحوار بين الثقافات. ولا عجب فالإطار المرجعي يُعدُّ أحد أشهر أدوات المجلس الأوروبي وأكثرها استخداما في التعليم. ومن خلال الاتفاقية الثقافية الأوروبية، التزمت خمسون دولة أوروبية بتشجيع "دراسة مواطنيها للغة والتاريخ والحضارة" واستخدمتْ الإطار الأوروبي، وما زالت تستخدمه لجعل هذه الرؤية حقيقة معيشة.

الأهداف والأهمية

يهدف الإطار المرجعي إلى تعزيز جودة التعليم متعدد اللغات، وتسهيل قدر أكبر من الحراك الاجتماعي، إلى جانب تحفيز تبادل الخبرات بين المتخصصين في اللغة والتفاكر بينهم لتطوير المناهج وتعليم المعلمين. فالإطار المرجعي للغات يهدف إلى مساعدة المتخصصين في اللغة على زيادة تحسين الجودة والفعالية في تعلّمها وتعليمها.

ويستهدف الإطار المرجعي للغات العاملين في مجال تعلّم اللغات وتعليمها، والمسؤولين عن تخطيط المناهج في تعليم اللغات الثانية، والتعليم المدرسي، والمهتمين بمجال إعداد المعلمين، والمؤسسات والهيئات المهنية، ولا غرو فقد أصبح منذ نشره عام ٢٠٠١م سمة أساسية في البرامج الحكومية الدولية لا سيما لحكومات المجلس الأوروبي في مجال تعليم اللغات وتعلّمها.

وينفرد الإطار المرجعي بعدّة مزايا تُظهر أهميته، وتُعلي من مكانته، ومن هذه المزايا ما يلي:

١. توسعة منظور تعليم اللغة بعدّة طرق، منها تقديم نموذج واضح للكفاءات المتعلقة باللغة واستخدامها، وواصفات توضيحية، تُسهّل تطوير المناهج وتوجّه عمليتي التعليم والتعلّم. ومن خلال مفاهيم الوساطة، والكفاءات المطلوبة للتعددية اللغوية والثقافية.

٢. تعزيزُ الصياغة الإيجابية للأهداف التعليمية والمخرجات على جميع المستويات. فتعريف الإطار الأوروبي لمظاهر الكفاءة بواصفات "يستطيع" يقدم خريطة طريق مشتركة وواضحة للتعلّم، ويوفر أداة أكثر دقة من التركيز الحصري على الدرجات في الاختبارات لقياس التقدم.

٣. تصميم المناهج والمقررات القائمة على حاجات التواصل في العالم الواقعي، التي تُنظم حول مهمات من واقع الحياة مصحوبةً بواصفات "يستطيع" التي تصل ما بين الأهداف والمتعلمين.

٤. جاء الإطار المرجعي برؤية تمكينية جديدة للمتعلّم. وقدّم متعلّم اللغة بوصفه "وكيلًا اجتماعيًّا"، ينوب في عالم المجالات الاجتماعية، ويمارس الوكالة في عملية التعلّم. وهذا يعني ضمنا نقلة نوعية فعلية في تخطيط تعليم اللغة من خلال تعزيز مشاركة المتعلّم واستقلاليته.

٥. يُمثلُ الإطار لغةً مشتركةً لصُنّاع السياسات التعليمية لمناقشة قضية كفاءة اللغة وإتقانها لجميع مستخدميها، وللتفكير في أهداف التعلّم ونواتجه، لا سيما في المجتمعات متعددة اللغات والثقافات.

مراحل تحديث المجلد المصاحب واستكمال بنائه

تمت العملية الكاملة لتحديث عناصر التوصيف التوضيحية وتوسيعها في خمس مراحل أو في خمس مشاريع فرعية:

المرحلة الأولى: سد الثغرات في مقاييس عناصر التوصيف التوضيحية المنشورة في عام ٢٠٠١م بالمواد التي كانت متاحة آنذاك (٢٠١٤م-٢٠١٥م).

المرحلة الثانية: إعداد مقاييس واصفة للمجالات المفقودة في مجموعة عام ٢٠٠١م خاصة فيما يتعلق بالوساطة (٢٠١٤م - ٢٠١٦م).

المرحلة الثالثة: إعداد مقياس جديد للتحكم في النطق والأصوات (٢٠١٥م - ٢٠١٦م).

المرحلة الرابعة: إعداد عناصر التوصيف للكفاءة في لغة الإشارة (٢٠١٥م - ٢٠١٩م).

المرحلة الخامسة: تجميع عناصر التوصيف للمتعلمين الصغار (٢٠١٤م - ٢٠١٦م).

ونرى أن التراكم الذي أضافته هذه المراحل الخمس من تطورات - على كل هذا المدى الزمني - وتمدّد النص تاريخيًّا على مدى هذه الحقبة الزمنية الطويلة، وما تبع ذلك من تحديثات واستكمالات، يجعل مهمة من يتصدى لترجمة مثل هذا العمل، والرجوع إلى النص الأصلي في نسخة عام ٢٠٠١ م تحديًا فيه مشقة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يُحْمَدُ للمترجم محاولاته ترجمة النص الأصلي بلغة سليمة واضحة قربت المراد لقارئه، كما تحرى الدّقة والأمانة في نقل الأفكار والمفاهيم التي حفل بها الإطار المرجعي نقلًا علميًّا. كما أنه ترجم حواشي النص الأصلي التي بلغت ستين حاشية، كما ترجم الأشكال والجداول، ومقاييس الواصفات وأمثلتها بدقة ظاهرة في صياغتها، مما زاد كثيرًا في توضيح دلالاتها.

يقع المجلد المصاحب للإطار الأوروبي المرجعي للغات في ستة فصول، وذُيل بعشرة ملاحق، وحوت صفحاته عشرين شكلًا توضيحيًّا، وخمسة جداول رئيسة. وجاء الفصل الأول مقدّمةً فيها تلخيص للتغييرات التي تمت على الواصفات التوضيحية. ويقدّم الفصل تلك التغييرات في مخطط وصفي للإطار المرجعي وللواصفات التوضيحية وما تمّ فيهما من تحديثات وإضافات في نسختيه؛ القديمة (٢٠٠١م)، والحالية (٢٠٢٠م). ويُظهر المخطط أن التفاعل عبر الشبكة، والوساطة (في النص والمفاهيم والتواصل)، وكفاءة التعدد اللغوي والثقافي، وكفاءات لغة الإشارة ممّا انفردت به هذه الإصدارة (المجلد المصاحب) عن سابقتها.

ينتقل الفصل الثاني من الإطار المرجعي للغات إلى عرض الجوانب الرئيسة للإطار، ويشرع في التوصيف الشامل للكفاءة اللغوية والمستويات المرجعية المشتركة المحددة بمقاييس الواصفات التوضيحية، ويوضح الفصل أهداف الإطار المرجعي للغات، ويشرح النهج العملي المنحى في تعليم اللغة، والتأكيد على الطابع الاجتماعي لتعلّم اللغة واستخدامها، والتفاعل بين الفرد والمجتمع في عملية تعلّم اللغة، والمهمات التشاركية الهادفة في الفصل. وتناول الفصل كذلك كفاءات التعدد اللغوي والثقافي، والقدرة على استدعاء ذخيرة متداخلة ومتفاوتة ومتعددة اللغات. ويقدّم الفصل الثاني كذلك النهج العام للإطار المرجعي للغات أو ما يُعرف بالمخطط الوصفي للإطار المرجعي. وفي خطوة غير مسبوقة في ميدان تعليم اللغات يستبدل الإطار المرجعي بالنموذج التقليدي للمهارات اللغوية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) الأنشطةَ اللغويةَ التواصليةَ، والإستراتيجيات اللغوية التواصلية، التي تمثلت في فئات (التلقي والإنتاج والتفاعل والوساطة) ويبيّن أنّ هذه الفئات تعكس طريقة استخدام الناس للغة أكثر من

المهارات الأربع، ولا يقدّمها الإطار للخبراء فقط ولكن أيضا لمستخدمي اللغة. ويتطرق الفصل الثاني كذلك لمفهوم الوساطة اللغوية أو تيسير التفاهم والتواصل ومناقشة الأفكار وعرضها. والمستويات المرجعية المشتركة والخصائص المطلوبة للتلقي والتفاعل والإنتاج والوساطة. ويقدّم الفصل كذلك الواصفات التوضيحية أو أمثلة الاستخدام النموذجي للغة في مجال معيّن، ويبيّن طريقة استخدامها، وأنها تُقدّمُ عبر مستويات لتيسير استخدامها. وأخيرا يزود الفصل الثاني القارئ ببعض المصادر المفيدة والأبحاث المرتبطة بالإطار المرجعي والمعينة على تنفيذه بما في ذلك بعض المراجع المهمة، ومصادر على الشبكة العالمية.

يتطرق الفصل الثالث من الإطار المرجعي للغات - المجلد المصاحب إلى أنشطة اللغة التواصلية وإستراتيجياتها، ويستطرد في شرحها، وتقديم المقاييس التوضيحية الواصفة لها.

ويعرض الفصل الرابع من المجلد المصاحب للإطار المرجعي للغات كفاءة التعدد اللغوي والثقافي، ويناقش بعض المفاهيم المهمة عند إعداد الواصفات التوضيحية، منها أن اللغات مترابطة ومتداخلة، خاصة على مستوى الفرد، وأنّ اللغات والثقافات لا يُحتفظ بهما في أقسام ذهنية منفصلة عن بعضها، وأنّ جميع معارف اللغات وخبراتها تساهم في بناء الكفاءة التواصلية. ويناقش الفصل توسيع مساحة التعددية الثقافية، ورفع ذخيرة التعددية الثقافية، واستيعاب التعددية اللغوية، ويقدّم مفاهيم تعديل اللغة والمزج بين اللغات، والتكيف المرن مع الوضع لبناء ذخيرة التعددية اللغوية.

ويتناول الفصل الخامس كفاءات اللغة التواصلية، ويقسمها إلى أربعة نماذج رئيسة هي: الكفاءة الإستراتيجية، والكفاءة اللغوية، والكفاءة التداولية (وتشمل كفاءة الخطاب، والكفاءة الوظيفية/العملية)، والكفاءة الاجتماعية الثقافية (بما في ذلك الكفاءة الاجتماعية اللغوية). ويُبيّن أن النظرة إليها لم تأت من اللغويات التطبيقية فحسب، ولكن أيضا من مناهج علم النفس التطبيقي، والمناهج الاجتماعية السياسية.

ويختتم خبراء المجلس الأوروبي المجلد المصاحب للإطار المرجعي للغات في فصله السادس والأخير بكفاءات لغة الإشارة. ويوضح الفصل أن الكثير من الواصفات لا سيما

تلك المتعلقة بأنشطة اللغة التواصلية تنطبق على لغة الإشارة، فلغة الإشارة تُستخدم لتحقيق الوظائف التواصلية مثلها مثل اللغة المنطوقة. فلغات الإشارة لها نظام نحوي، ودلالة، وصرف، وأصوات، مثلها مثل أي لغة أخرى. ولذا فإن الواصفات التوضيحية محايدة، أو يمكن أن تكون متماثلة مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة. وفي سياق الاختلاف بين لغة الإشارة واللغة المنطوقة قدّم الخبراء مصطلح "الدقة التخطيطية" الذي يمثل الكفاءات النحوية في استخدام الحيز، ويُشير الفصل إلى السمات المشتركة للغات الإشارة، مثل استخدام الإشارة، والضمائر، والعناصر غير اليدوية (مثل تعابير الوجه، وتوجيه الجسم، وحركة الرأس، وما إلى ذلك). كما يناقش الفصل بنية النص الإشاري، والطلاقة في لغة الإشارة بما في ذلك سرعة الأداء في لغة الإشارة، وانتظامها، وإيقاعها.

مما سبق يتضح للقارئ مدى أهمية المجلد المصاحب للإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، والذي يُعدُّ- من وجهة نظرنا- نقلة نوعية وطفرة في ميدان تعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، ويُمثل إضافة ثرية في المجال، وسيظل ما يقدمه هذا المجلد، مصدرًا للتأمل والدراسة والعطاء المستمر لكل من يعمل في المجال.

معلومات الكتاب

- اللغة الأصل: الإنجليزية.
- الترجمة: العربية.
- العنوان الأصل:

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume

- عنـوان الترجمـة: الإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك لتعلّـم اللغـات وتعليمهـا وتقييمهـا - المجلـد المصاحـب
- اسم المترجم: أ. د. عبد الناصر عثمان عبد الله صبير.
- الإصدار: قسم السياسة اللغوية والتعليم بالمجلس الأوروبي.
- الترجمة إلى العربيـة والنشـر: معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بجامعـة أم القـرى
- سنة النشر: ٢٠٢٠م.
- الطبعة: الأولى.
- عدد صفحات الكتاب: ٣١١ صفحة.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٣، ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal of Language Testing Vol. 2, No. 3; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

مراجعة كتاب: قياس مهارات التحدث والكتابة في تعلم اللغة كلغة ثانية: القضايا والخيارات والاتجاهات

Book review: Scoring Second Language Spoken and Written Performance: Issues, Options and Directions by Knoch, Fairbairn, and Jin

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-003-004

أ.د. سعيد بن عبد الله الدوسري

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

تاريخ الإرسال: ٠٨/٠٨/٢٠٢٤ تاريخ القبول: ١٥/١٠/٢٠٢٤

الملخص:

يهدف هذا المقال لتقديم مراجعة واستعراض لكتاب "Scoring Second Language Spoken and Written Performance". يُعدّ هذا الكتاب دليلًا شاملًا يعالج تحديات تقييم الأداء اللغوي المعقد بدقة وموثوقية. ويعتمد الكتاب، الذي يتألف من سبعة فصول، على خبرة المؤلفين الواسعة كباحثين في مجال الاختبارات اللغوية لتقديم عرض واضح ومنظم لهذا الموضوع المعقد. ويناقش الفصل الأول العوامل التي تؤثر على تقييمات الأداء، مثل مهمة التقييم والمعايير والإجراءات، ويستعرض الأبحاث حول تأثيرات المُقيّم. ويحدد الفصل الثاني بشكل منهجي تقييمات الجودة شائعة الاستخدام ويفحصها، مع التفريق بين مقاييس الإجماع والاتساق. يستكشف الفصل الثالث الأساليب المختلفة المستخدمة لدراسة إدراك المقيّمين، مع التأكيد على أهمية دراسة عمليات التفكير لدى المقيّمين. يقدم الفصل الرابع لمحة عامة عن البحوث والممارسات الحالية المتعلقة بتعزيز جودة التصنيف قبل التصنيفات وأثنائها وبعدها. ويناقش الفصل الخامس تطوير مقاييس التصنيف واستخدامها، ويقدم الحكم المقارن كبديل لمقاييس التصنيف التقليدية. ويبحث الفصل السادس دور التكنولوجيا في تصنيف اللغة، ويناقش التصحيح عبر الإنترنت وإمكانية التصنيف الآلي للغة المكتوبة والمنطوقة. ويتناول الفصل الأخير التحقق من صحة عمليات تسجيل الدرجات، ومقارنة الأساليب المختلفة للتحقق من الصحة ومناقشة أنشطة التحقق اللازمة للتصحيح بالحاسوب والأحكام داخل الفصل. يعالج هذا الكتاب فجوة كبيرة في المنشورات الحالية، ويوفر موردًا قيّمًا للباحثين وطلاب الدراسات العليا ومطوري الاختبارات والمعلمين المشاركين في تقييم اللغة.

الكلمات المفتاحية:

تقييم اللغة، اللغة الثانية، مهارات اللغة.

Abstract:

Scoring Second Language Spoken and Written Performance is a comprehensive guide that addresses the challenges of accurately and dependably assessing complex language performance. The book, consisting of seven chapters, draws on the authors' extensive experience as researchers in language testing to provide a clear and structured presentation of this complex topic. The first chapter discusses factors affecting performance ratings, such as rating task, criteria, and procedure, and reviews research on rater effects. The second chapter systematically outlines and examines commonly used quality ratings, differentiating between consensus and consistency measures. Chapter 3 explores various methods employed to study rater cognition, emphasizing the importance of investigating the thinking processes of raters. Chapter 4 provides an overview of current research and practices concerning enhancing rating quality before, during, and after assessment. Chapter 5 discusses the development and use of rating scales, introducing comparative judgment as an alternative to traditional rating scales. Chapter 6 examines the role of technology in grading language, discussing online marking and the potential for automated scoring of written and spoken language. The final chapter considers the validation of scoring processes, comparing different approaches to validation and discussing the validation activities needed for computer marking and in-class judgments. This book addresses a significant gap in current publications, providing a valuable resource for researchers, graduate students, test developers, and teachers involved in language assessment.

Keywords:

language assessment, second language, language skills.

In both academic and professional settings, the importance of evaluating communicative language skills has steadily increased. This pattern presents a problem for language educators and test developers of rating complex language performance accurately and dependably. A book called *Scoring Second Language Spoken and Written Performance* provides an essential guide to the difficulties of assessment when human judgment is involved. The authors draw on their extensive experience as researchers in language testing to present this complex topic, making it a useful resource for researchers and practitioners in language testing.

The book consists of seven chapters, framed by an Introduction, illustrating rating practices in five well-known tests, and a Conclusion, summarizing the main points made throughout the book and suggesting future research.Chapter 1 sets the scene for subsequent chapters by building on work by McNamara (1996) with new ideas about factors that affect performance ratings such as rating task, criteria and procedure. It then reviews research on effects seen in scores given by raters; including being too nice or too harsh, not marking consistently, letting one's overall impression cloud one's judgment or always opting for the middle mark. The chapter concludes with a discussion on elements known to affect rating quality, including aspects related to the rater (e.g., background and experience), how ratings are carried out, more effective methods for teaching criteria to raters.

In Chapter 2, commonly used quality ratings are systematically outlined and examined. The authors differentiate between consensus measures (such as agreement percentages) and consistency measures (like correlations), creating a framework applicable to both observed rating systems and those that are scaled. The authors also draw a distinction between measures that can be used to assess the quality of ratings when there are no expert opinions available and those designed specifically for assessing rater accuracy in instances where such opinions do exist. In addition to providing more detailed explanations of each statistical technique, the authors assess their usefulness and practicality – summarizing each technique's ability to uncover rater effects along its suitability at different stages of assessment cycles: useful features include being able to detect effects of individual raters

(or groups of raters); working out well in advance which test items will need to be revised before they can be used for operational purposes.

Chapter 3 focuses on the cognition of raters. The authors begin by exploring various methods that have been used to study rater cognition; specifically, highlighting research that has been done using eye-tracking technology to record eye movements and verbal protocols. The authors also examine studies from a wide range of sources about different aspects of this topic such as how judgments are made by those doing the ratings – what their priorities are when making these judgements and whether there are any common patterns in behavior across individuals. The importance of investigating issues related to the thinking processes of raters becomes clear upon reading further into Chapter 3, not only does there appear to be a need for more research (sometimes to support results obtained via other means), but it should also not automatically be assumed that findings will back up quantitative data on the quality of ratings once these have been looked at closely.

Chapter 4 provides an overview of the present research and practices aimed at enhancing rating quality both prior to, during, and after the rating process. The chapter outlines various strategies researchers and practitioners can use to improve how raters are selected, trained, monitored, and supervised as well as how to address conflicting scores. Additionally, the chapter discusses the merits of top-down training versus developing a community of practice and examines whether online sessions are more suitable and effective than face-to-face sessions.

Chapter 5 discusses the development and use of rating scales. It explores various types of rating scales, approaches to scales development, how these scales capture constructs, and their limitations. The chapter also introduces comparative judgment – scoring without a rating scale. This is common in schools but not language testing.

In Chapter 6, the authors provide an extensive examination of how technology can be used in grading language, highlighting current practices in use and their benefits and drawbacks. The authors begin by addressing online marking which involves using technology to send work to markers, keeping a record of what marks are given

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

– decisions made – and manage overall quality control in real time after the event (post hoc). The authors then discuss current research into how both written and spoken language can be marked or graded automatically by computer; highlighting the potential benefits and challenges of this approach. This chapter concludes by listing suggestions as well as questions for people interested in conducting research on these topics.

Chapter 7 discusses how to validate scoring processes. It begins by looking at how ideas about validity have changed over time – then discusses how validating scoring processes fits with various frameworks of validation. These include Weir's sociocognitive framework, Kane's argument-based approach and Bachman and Palmer's assessment use argument (all developed after Messick's ideas became widely known). The authors also compare these four approaches to determine which approach clearly outlines the steps needed to collect evidence demonstrating that a score is accurate. The chapter finishes with a discussion of the validation activities necessary for two types of scoring: computer marking and making judgments about students' work in class.

Focusing on the challenges of scoring language performance productively, this book addresses a significant gap in current publications. The authors have collected information from various recourses including test development, educational measurement and rater training. This information been evaluated and presented in a structured way that was previously unavailable. The introduction promises a wide readership including researchers, graduate students, test developers and teachers; each of whom should find something of value here. The authors provide short summaries at the end of each chapter, providing a useful roadmap for researchers as they design their own projects.

The authors have presented current research and practical options clearly, which may be particularly useful for practitioners who need to make complex decisions when developing tests. For instance, if test developers seek a summary of different methods for resolving scores, they can refer to Chapter 4. Those interested in

approaches to rating scale development or technology in scoring will find valuable insights in Chapters 5 and 6. The book's approach—providing just enough detail while covering a wide range of topics—means that both experts and complete beginners can find it engaging. One potential outcome is collaboration on projects after reading the same material, whether that be the entire book or selected chapters.

The organization of this book is impressive and enhances readers' understanding. Initially, the authors address straightforward concepts, such as the factors affecting rating quality. The authors then explore these ideas in greater depth in the later chapters. In the final chapter, all these points are synthesized, leading to a discussion of a more complex topic: how validity is influenced by the processes used in scoring. This concluding chapter goes beyond simply ensuring that numbers are accurate when tests are scored; it examines how individuals interpret these numbers and assess their utility for various purposes.

References

MaNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Longman.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً